تنمية الإعتماد على النفس لدى طفل الروضة

(بإسلوبي القصة واللعب التمثيلي)

الدكتورة

إيمان عباس الخفاف

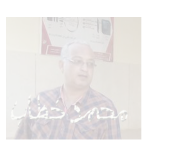



مكتبة المجتمع العربي
للنشر والتوزيع

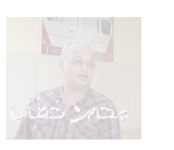



مكتبة المجتمع العربي
للنشر والتوزيع





تنمية الإعتماد على النفس
لدى طفل الروضة
(بإسلوبي القصة واللعب التمثيلي)


محسن خطاب

تنمية الإعتماد على النفس

لدى طفل الروضة

(بإسلوبي القصة واللعب التمثيلي)

تأليف

الدكتورة

إيمان عباس الخفاف

الطبعة الأولى

2015م – 1436هـ





رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2013/5/1660)

372.21

حسن "الخفاف، إيمان عباس" علي

تنمية الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة: بأسلوبي القصة واللعب التمثيلي//إيمان عباس "علي حسن" الخفاف .- عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2013

( ) ص

ر.أ. : 2013/5/1660

الواصفات: /الإعتماد على الذات//رعاية الطفولة//الأطفال/

- يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

الطبعة العربية الأولى

2015م – 1436هـ

مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع

عمان – وسط البلد – ش. السلط – مجمع الفحيص التجاري

تلفاكس 4632739 ص.ب. 8244 عمان 11121 الأردن

عمان – ش. الملكة رانيا العبد الله – مقابل كلية الزراعة – مجمع زهدي حصوة التجاري

www: muj-arabi-pub.com

Email: Info@ muj-arabi-pub.com

Email: Moj_pub@yahoo.com



دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع

الأردن - عمان - مرج الحمام - شارع الكنيسة - مقابل كلية القدس

هاتف 0096265713906 فاكس 0096265173907

تلفون: 00962797950880

Dar_aleasar@hotmail.com

ISBN 978-9957-83-320-6 (ردمك)

المحتويات

الموضوع	الصفحة

الفصل الأول

التعريف بالبحث

الفصل الثاني

الدراسة النظرية ودراسات سابقة

الموضوع	الصفحة

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

الموضوع	الصفحة



الموضوع	الصفحة

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها



فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
17	زمن الجلسة وعدد اعضاء كل مجموعة والاسلوب التجريبي..	135
18	موضوع القصص والاهداف السلوكية والاستراتيجيات المستخدمة والتاريخ............................	136
19	موضوع التمثيليات والاهداف السلوكية والاستراتيجيات المستخدمة والتاريخ............................	141
20	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاعتماد على النفس في الاختبارين: القبلي والبعدي وقيمة (و) لاطفال المجموعة التجريبيةالاولى........................	154
21	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاعتماد على النفس في الاختبارين القبلي و البعدي وقيمة (و) لاطفال المجموعة التجريبية الثانية........................	155
22	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري ومجموع الرتب لدرجات الاعتماد على النفس في الاختبارالبعدي وقيمة (U) لأطفال المجموعتين التجريبية الاولى والضابطة.......	156
23	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري ومجموع الرتب لدرجات الاعتماد على النفس في الاختبار البعدي وقيمة (U) لأطفال المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة......	157
24	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري ومجموع الرتب لدرجات الاعتماد على النفس في الاختبارالبعدي وقيمة (U) لأطفال المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية.......	158
25	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاعتماد على النفس في الاختبارين البعدي والمؤجل وقيمة (و) لاطفال المجموعة التجريبية الاولى........................	160
26	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاعتماد على النفس في الاختبارين البعدي والمؤجل وقيمة (و) لاطفال المجموعة التجريبية الثانية........................	161

فهرس الملاحق







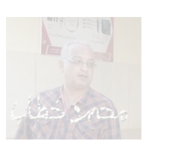
الفصل الأول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- اهمية البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات







الفصل الاول
التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

تعد الأستقلالية [1] من السمات الرئيسة في شخصية الطفل، لأنها تشكل مجموعة من الصفات الأنسانية المتمثلة بالشجاعة والأقدام والجرأة والصبر والمبادأة، وتساعد في نمو شخصية الطفل وتمنحه الثقة والأحترام الذاتي، ولكي يكون الطفل مستقلا لابد أن يعرف اسس الأعتناء بنفسه المتمثلة بتناول الطعام وأرتداء الملابس والدخول الى الحمام والأستحمام، والأهم من ذلك أن يكون قادرا على تحفيز نفسه في العمل مهما كانت المهمة (أينون،205:2000).

وقد أبدت الأمهات شكوى مما يلاقينه من متاعب في أطعام والباس أطفالهن (هوسلر، دون سنة طبع،72) وجاءت الدراسات (الفقي،1973) (الفقي،1977) مؤيدة لذلك وأوضحت أن ضعف الأعتماد على النفس يحتل مركز الصدارة من بين المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال، ومن أصعب المواقف بالنسبة لأطفال الروضة (الفقي،1977:33 – 34).

وقد بينت دراسة (بحري،1988) أن الأطفال أتكاليين ولا يتحملون المسؤولية في الواجبات المطلوب منهم اداؤها، فقد حصلت عادة ترك الفراش بدون ترتيب على متوسط حسابي (2,14) وعادة أهمال تقليم الأظافر عندما تطول على متوسط حسابي(1,01) (بحري،1990:40 – 41).

اما دراسة (التميمي، 2000) فقد وجدت أن أغلب الأطفال يجهلون تطبيق المهارات الأجتماعية بصورة صحيحة ويستخدمونها بصورة خاطئة فمثلا لايستطيع

(1) وسترد في البحث الحالي مفاهيم السلوك الأستقلالي وهي تعبر عن مفهوم الأعتماد على النفس.

الطفل أن يرتدي ملابسه بنفسه ويخلعها، ولا يستطيع التعبير عن حاجاته وتلبيتها بنفسه ولا يحافظ على نظافة ملابسه أثناء الأكل (التميمي،3:2000).

وبينت دراسة(صيام، 2001) أن الأطفال في مستوى الصفر في الأختبار العملي، أذ بلغ عدد الأطفال الذين يعرفون أستخدام فرشاة الأسنان بصورة صحيحة 1٪ والأشارات الضوئية (صفراً من المئة) أي لا يوجد واحد من الاطفال يعرف أشارات ضوئية (صيام،78:2001).

وكذلك توصلت دراسة (الفهد، 2001) الى أن الأطفال يمتلكون خبرات في مجال العادات الغذائية بلغت 68٪ وهي أقل من المجالات الأخرى المتمثلة بصحة الجسم ونظافته (الفهد،65:2001).

إنّ فكرة تعليم الأطفال الأعتماد على النفس أمر بديهي، لكن توجد فجوة بين معرفتنا بالشيء وتوظيف هذه المعرفة في الواقع، ويأتي تساؤل الكثير من الآباء عن السبيل للتربية المثالية التي من شأنها بناء اللبنة الأولى لشخصية الطفل (يعقوب،71:1990)، ومنها الأعتماد على النفس وجاءت الدراسات التجريبية لتجيب عن هذا التساؤل، وأوضحت أن بالأمكان تنمية الأعتماد على النفس عن طريق المران والتدريب (عن شبكة الأنترنيت) Ministry of Education and training, 1998.

وقد بينت دراسة جاردنر(Gardner ,1948) أن أطفال المجموعة التجريبية كانوا متقدمين في النظام والأستقلالية والنضج الأجتماعي وفي التمكن من بعض المهارات كالتعبير بالكتابة أو بالفن مثل الرسم والموسيقى وكانت حصيلتهم اللغوية والمعرفية عالية (الببلاوي،123:1979).

واما دراسة جوكوفسكايا (Joukovskaia,1958) فقد قامت بسلسلة من التجارب في روسيا على الأطفال في سن (5-6) سنوات والبالغ عددهم (90) طفلا،

وتوصلت الى النتيجة الآتية: أستطاع (46) من الأطفال أن ينقلوا مضمون القصة الى لعبهم ويثرونها بخبرتهم الشخصية (الببلاوي،1979: 123).

وقد بينت دراسة ستاوب (Staub, 1971) أن أطفال المجموعة التجريبية أظهروا ميلا نحو المساعدة والأُلفة والتعاون بفعل أثر برنامج لعب الأدوار (Staub,1971:805–816). وأما دراسة لافواس (Lavuas,1978) فقد توصلت الى أن لبرنامج النمذجة أثرا فاعلا على أطفال المجموعة التجريبية في تعلمهم مهارات الرعاية الذاتية المتمثلة في غسل الوجه وترتيب الغرفة والأستحمام(ابراهيم، 1993: 108–112).

وقد بينت دراسة باريت (Bartte,1978) التي أجريت على الاطفال من مرحلة الروضة الى الصف الرابع الابتدائي، انخفاضا في سلوك الأعتماد على النفس بنسبة 21٪ لدى أطفال الروضة (الفلاح،1999: 78).

أما دراسة(العيثاوي، 1998) التي أجريت على أطفال الروضة في الصف التمهيدي فقد توصلت الى أن البرنامج كان فعالا في تعديل المظاهر السلوكية غير السليمة لدى أطفال الروضة (العيثاوي، 1998) .

وتوصلت دراسة (جمعة،2001) ودراسة (الآلوسي،1999) ودراسة الين (Allin,1980) الى أثر البرنامج في تنمية الأعتماد على النفس وخفض السلوك الأتكالي لدى الأطفال المتخلفين عقليا (جمعة،2001) (الآلوسي،1999) (Allin ,1980: 1–27).

وتوجد دراسات عارضت نتائج الدراسات السابقة ومنها دراسة لتل (Little,1971) التي توصلت الى ان البرنامج كان فعالا في مجالين هما الأتصال والمهارات المهنية، أما بقية المجالات المتمثلة بالمساعدة الذاتية وتناول الطعام وأرتداء الملابس والمهارات الذاتية دون مساعدة فلم يؤثر البرنامج فيها (Little,1971: 12– 30).

وتوصلت دراسة بيسانسشي (Pisaneschi,1977) الى ان البرنامج لم يؤثر على أفراد المجموعتين التجريبيتن اللتين دربتا على أسلوب اللعب الدرامي في تنمية مفهوم الذات (التاج،1998:57) .

ومن كل ذلك يمكن أن نلخص مشكلة البحث كالآتي:

- لقد لمست الباحثة من خلال عملها معلمة في الروضة، أنه توجد شكاوى من قبل الأهل حول أعتماد أطفالهم عليهم في تأدية بعض الأعمال الخاصة بهم في حين تسمع من المعلمات، أن الأطفال يبدون سلبيين في بعض المواقف كعدم وضع الألعاب في مكانها وبعثرة الطعام في فترة التغذية والأعتماد على المعلمة في اخراج الطعام من الحقيبة وربط رباط الحذاء وغير ذلك... مما دفع الباحثة القيام بدراسة أستطلاعية(ملحق رقم 1) لعينة من الأمهات والمعلمات بلغت (30) أماً ومعلمةً من ثلاث رياض أطفال، وأشارت نتائج الدراسة الأستطلاعية الى إنخفاض في سلوك الأعتماد على النفس بنسبة 80 ٪ لدى اطفال الروضة وفي ضوء هذه النتيجة، وجدت الباحثة أن هذه المشكلة جديرة بالأهتمام مما يستوجب دراستها دراسة علمية تكشف عن الأسباب التي أدت الى ظهورها وزيادتها.
- أختلاف نتائج الدراسات السابقة في أستخدامها للبرامج التربوية في تنمية الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة، ويوجد من يؤيد أستخدام البرامج من أجل تنمية الأعتماد على النفس، ومن يرفض أستخدامها لنتائجها السلبية أيضاً، ومما حدا بالباحثة أن تسعى للتوصل الى صورة واضحة تجاه هذا الأختلاف.
- أن القصص والألعاب التمثيلية والأنشطة والأناشيد تمنح الأطفال التمتع بالسرور والفرح وتساعدهم على تجاوز الاعتماد على الآخرين وتنمي الأعتماد على النفس لديهم، لذا فإن البحث الحالي سيجيب عن التساؤل المُشار في مدى تأثير أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة.

أهمية البحث والحاجة إليه:

أن كل أمة تبغي التقدم وتسعى الى حياة أفضل تضع ضمن أهدافها رعاية الطفولة وتوفير المستلزمات المناسبة لرعايتها وتنشئتها، حيث أن الأهتمام بالطفولة يمثل أحد الجوانب الأساسية التي تشغل العالم في عصرنا (الفخري،1982 :5) ويُعَدُ من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره، اذ أن الأهتمام بها هو اهتمام بمستقبل الأمة وأعداد الأطفال وتربيتهم هو إعداد لمواجهة التحديات الحضارية التي تفرضها حتمية التطور (الفقي،1977 :7).

وتُعَد السنوات الأولى من عمر الطفل من أهم مراحل نموه وتكوينه الجسمي والعقلي والأجتماعي، اذ هي التي يتم فيها تشكيل أسس شخصيته الأنسانية، ووضع اللبنات الأولى لبناء الأنسان وتحديد أتجاهاته وميوله وغرس قيم وعادات وتقاليد المجتمع لديه، ولا تعود نتائج الأهتمام بالأطفال في هذه المرحلة على هؤلاء الأطفال حسب، بل تعود على المجتمع ككل على المدى البعيد، بوصف أن التكوين السوي هو استثمار للبشرية (محمد،1999 :13).

ويرجع السبب الرئيس في أهتمام علماء النفس والتربية بالسنوات الأولى من عمر الطفل، الى أن هناك فترات حرجة في حياة الطفل ويرى (ابو جادو،2000) أنه في أثناء هذه الفترة يتسارع خلالها تطور العمليات النفسية وتكون شديدة الحساسية وعرضة للتأثر بالمثيرات البيئية، فإذا لم تستثر تلك العمليات في هذه الفترة، أو إذا كانت أستثارتها غير مناسبة، فقد تفقد القدرة على أكتساب الخبرات التي يجب أن تكتسبها، وقد يتباطأ معدل سرعة أكتسابها في فترات النمو اللاحقة (أبو جادو،2000 :68).

ويقدم بلوم (Bloom) مزيدا من الدعم لنظرية الفترة الحرجة، وقد توصل خلال دراسته التي يتبع فيها نمو ذكاء الآلاف من الأطفال من بيئات أقتصادية واجتماعية مختلفة على مدى أكثر من عشرين سنة، أنه يمكن التنبؤ بصدق ودقة تصل الى اكثر من 80 ٪ نسبة ذكاء الطفل عندما يصل السابعة عشرة وذلك من خلال قياس ذكاء الطفل وهو ما زال في الخامسة من عمره (الناشف،2001: 11).

وبينت الدراسات التتبعية والأكلينيكية والتحليل النفسي للكبار وكذلك الدراسات الأنثروبولوجية لطرق تنشئة الطفل، بأن ما يكتسبه الأطفال عموما من سمات يصعب تغييرها في المراحل التالية، كما يصعب تغيير ما يغرس في نفوسهم بهذه المرحلة من عاداتو أتجاهات دينية وقومية (التاج،1998: 5).

فقد توصلت دراسة ماري برستون (Mary Preston,1954) الى ان الأفراد الذين عانوا في طفولتهم من الأضطرابات الأنفعالية والذين تعوزهم الثقة بالنفس هم الأكثر فشلاو تأخرا في اكتساب مهارة القراءة عند دخولهم المدرسة.

وتوصلت دراسة دورا سميث (Dora Smith) الى ان 40٪ من حالات التأخر الدراسي ترجع الى طفولة الفرد والأضطرابات الأنفعالية التي يتعرض لها (الفقي،1977: 34) ومما يبرز أهمية مرحلة الطفولة، أن الطفل يكون شديد الحساسية تشتد قابليته للتأثير بالعوامل المختلفة التي تحيط به(عبدالرحمن ومصلح،1983: 13) وقد لوحظ أن الأطفال الذين أتيح لهم الأنتفاع بالتربية من مرحلة الطفولة المبكرة يكونون أفضل من الأطفال الذين لم يستفيدوا من هذا النوع أستعدادا لدخول المدرسة (ديلور،1995: 106)، وقد توصلت دراسات آخرى الى أن أطفال الرياض أكثر تلقائية وأكثر تطبعا أجتماعيا وشغفا للبيئة وحبا للأستطلاع وميلا للمبادرة وأستقلالية وتأكيدا لذات واعتمادا على الذات من الأطفال الذين لم يلتحقوا بها (عن شبكة الأنترنيت Ministry of education and training, 1998) ولذا تُعَد هذه المرحلة من أخصب مراحل التعليم، وقد أشارت دراسات عديدة الى أن طفل الروضة مقارنة بأطفال أكبر منه سنا هو على

درجة كبيرة من التقبل والميل الى البحث والأستكشاف، كما أكتشف أن لديه قدرا من الحرية والأبداع لا تقف دونها التقاليد أو الخبرات الرادعة، الأمر الذي من شأنه أن يجعل الطفل مستعدا لأن يرى ويسمع ويتذوق ويشعر بأشياء جديدة كلما أمكن توفيرها له (عبد الرحمن ومصلح،1983:13).

وتوصلت دراسة (كاظم،1990) الى أن نمو أطفال الرياض متقدم وتوجد فروق بين الملتحقين وغير الملتحقين لصالح الأطفال الملتحقين برياض الأطفال (كاظم،1990: 11) أما دراسة (عجاوي وأبو الهول،1994) فقد أكدت أن لدخول الروضة اثرا في التحصيل الأكاديمي للتلاميذ وظهر هذا الأثر واضحا في الصف الأول الأبتدائي (عجاوي وأبو الهول،1994:134).

وعلى الرغم مما تناولته الدراسات الحديثة، فأن الأهتمام بالطفولة لم يكن أمرا جديدا، وإنما كان في أهتمام رواد التربية ومفكريها فقد كان للفلاسفة والعلماء العرب آراء تربوية جليلة عن الأطفال عبرت عن الأهتمام بالطفولة وأهمية تربيتهم على وفق أسس تربوية سليمة، حيث يرى الأمام الغزالي "أن الطفل يأتي الحياة ونفسه صفحة بيضاء خالية من كل نقش وتصوير وأن المربي أبا أو معلما هو الذي ينقش على هذه الصفحة ما شاء من خير أو شر" وقال أن الصبي" أمانة عند والديه وقلبه الطاهر النقي جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وهو مائل الى كل ما يمال به اليه" (عاقل،1974:58) ولم تقتصر آراء الغزالي بدراسته لأحوال الطفولة حسب، بل نبه الى الفروق الفردية بين الأفراد من حيث قدراتهم واستعداداتهم ورغباتهم وميولهم ونصح بعدم التمادي في عقاب الطفل وتجنب القسوة في تهذيب سلوكه (الحلي وآخرون،1985: 87).

وأما أبن سينا فأعطى أهمية خاصة للسنوات الأولى في حياة الطفل، فقد أكد على أهمية أن تكون المربية ذات مواصفات خاصة تمتاز بالرزانة والعقل، وأن لا تكون ذات عاهة حتى ينشأ الطفل سليما من الناحيتين الجسمية والنفسية، وأكد على ضرورة التقليل من العقاب وتجنب القاسي منه (الحلي وآخرون،1985:82)

وأشار ابن سينا الى مبدا الفروق الفردية في التعلم بقوله" أن نبدأ بتربية الطفل عقليا حين نشعر باستعداده للتعلم" وقد ترك وقت الأبتداء مفتوحا، فقد يصبح الأطفال قادرين على التعلم منذ السنة الخامسة وبعضهم السادسة أو السابعة (الرحيم،1988:38).

أما روسو فكان أول من وضع فكرة أن الأنسان ينمو على وفق مراحل متتالية تبدأ بمرحلة الطفولة التي يجب فهم خصائصها ومميزاتها (عبد الرزاق،1979:7)، وقد وضع برنامجا تربويا مناسبا للطفل، وأن الطفل خير بطبيعته، فأفساده يأتي من المجتمع (عجاوي وأبو الهول،1994:127)، ومن أقواله "احبوا الطفولة، ويسروا لها ألعابها ومسراتها وفطرتها المحبوبة، فمن منكم لم يأسف أحيانا على تلك السن التي لاتفارق فيها الابتسامة الشفتين وتكون فيها النفس في سلم وهدوء، فلم تريدون ان تحرموا هؤلاء الصغار من متعة فترة تكاد من قصرها تفوتهم" (عبد الدايم، 384:1978).

وأما بستالوتزي فقد أكد حاجة الطفل الى التربية الأسرية السليمة اذ ينبغي أن تبدأ التربية من الأسرة وأنه ليس بأستطاعة المعلم مهما كان جيدا أن يعمل ما يعمله الوالدان الجيدان (الحلي وآخرون،1985:105) .

أما فروبل فقد حرص أن يرى الطفل الطبيعة بصورتها الحية وأن يلاحظ كل صغيرة وكبيرة ويستشف منها ما يقوي عزمه ويصقل نفسه وينقي سريرته ليؤدي الدور المطلوب منه كواحداً من أفراد البشر أو فرداً من مجموع، ويؤكد فروبل، أن تربية الطفل الصحيحة يجب أن تقوم على مراعاة طبيعة الطفل في كل مرحلة من مراحل نموه، ولكل مرحلة مميزات تعد الطفل للمرحلة التالية وبهذه الملاحظة خرج فروبل بالسمات المميزة للطفولة التي لخصت رغبة الطفل الفطرية للنشاط والتي تدعى اللعب، ونصح فروبل المربين بضرورة جعل التعليم عن طريق اللعب وقد سمى الألعاب التي تم أستخدامها في رياض الأطفال بالهدايا (أحمد وكوجك، 1983:328-329) .

أما منتسوري فقد انشأت مدرستها الأولى في عام 1907 التي أطلقت عليها بيت الأطفال، حيث أعطت الحرية للأطفال في بيئة معدة لهم ليقوموا بمزاولة نشاطهم التلقائي، اذ يسرت لهم أحب الألعاب التي تكونت من حروف مجسمة ومكعبات لعمل الأشكال وعربات الدفع، وبذلك حولت الأطفال الى تلاميذ أثبتوا جدارتهم في المدارس التي دخلوها (أحمد وكوجك، 1983: 341-343).

وبما أن الجانب الأنفعالي له أهميته لأنه يمثل جانبا من جوانب النمو النفسي ويؤثر في توجيه سلوك الطفل، فإن دراسة هذا الجانب وما يتضمنه من مكونات ومنها الأعتماد على النفس يؤثر في سلوك الأطفال وتصرفاتهم في حياتهم المستقبلية، التي تنعكس آثارها على المجتمع سلبا أو أيجابا فالأعتماد على النفس هو أحد مظاهر النمو الأنفعالي ومن أهمها (وزارة التربية، 1985: 5). لذا فإن أهمية الدراسة الحالية تنبع من أهمية الأعتماد على النفس في حياة الطفل وتأثيره على النمو الأنفعالي وبناء الشخصية في حياته المستقبلية، فالأعتماد على النفس من المظاهر السلوكية المميزة لسلوك الطفل في سنوات ما قبل المدرسة، اذ يلتذ الطفل في سن مبكرة في القيام بأعماله الخاصة مستقلا نحوارتداء الملابس وخلعها وتناول طعامه وقضاء حاجاته الأخرى (نجار، 1965: 4)، وكذلك يظهر لديه ميل الى تأكيد ذاته والى المحاكاة واللعب التمثيلي والأيهامي، تلك النشاطات التي بمزاولتها وممارستها يستطيع أن يحل كثيرا من الصراعات في نفسه نتيجة تكوينه الأنفعالي الجديد، ونمو الأنا عنده وشعوره المزدوج بالحاجة الى الأستقلال وتأكيد الذات والحاجة الى الحماية والعطف والخضوع لسلطة الكبار في آن واحد (دياب، 1978: 53).

ومن الممارسات التربوية الخاطئة في مرحلة الطفولة المبكرة تلك التي تنتج عن الأفراط في تدليل الطفل والمبالغة في حمايته (عودة وعيسى، 1984: 22) فيقيدون أوجه نشاطه خشية أن يصاب بمكروه، ولا يسمحون له باللعب مع بقية الأطفال على سجيته مما يترتب على ذلك إطالة فترة أعتماد الطفل على الكبار، بأن يفرضوا عليه الأستمرار في خدمته ورعايته حتى في أبسط الأمورالشخصية التي

يمكنه أن يؤديها بأتقان، لو أنه أعطيَ الفرصة لذلك، ثم يصرون على مساعدته فيطعمونه ويغسلون له وجهه ويمشطون شعره ويلبسونه ملابسه ويرتبون له لعبه وغير ذلك من النشاطات (دياب،1987: 101) وهذه الأمور البسيطة بنظرنا هي أسس تعلم الطفل العمل الاستقلالي والأعتماد على النفس وهذان بدورهما هما اساس النجاح في الحياة (نجار،1965: 4).

ويمكن أن نلخص أهمية البحث بما يأتي:

- أهمية الأعتماد على النفس بوصفه هدفا رئيسا من أهداف وزارة التربية في مرحلة رياض الأطفال ولما له من تأثير في بناء شخصية الطفل في حياته المستقبلية.
- أنه يتحدد بمرحلة عمرية محددة هي مرحلة الطفولة التي تعد من المراحل المهمة في حياة الإنسان والتي تشغل أهتمام المربين والعلماء، فتقاس فائدة البحث بمقدار ما يقدمه من المعرفة العلمية.
- تأمل الباحثة من النتائج التي ستتوصل اليها في الدراسة التأكد من جدوى أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة.
- تأمل الباحثة أن تكون نتائج الدراسة مرجعا يفيد الباحثين والمختصين في وزارة التربية وللآباء والأمهات بما يقدمه من أداة لقياس الأعتماد على النفس وبرنامج لتنميته لدى طفل الروضة ليكونا خطوة أولى لتسهيل عمل الباحثين في أجراء دراسات لاحقة في هذا المجال في المؤسسات التعليمية.
- أنه تكملة للبحوث السابقة.



هدف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على أثر أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة ولتحقيق هذا الهدف وضعت الباحثة الفرضيات الآتية:

1. لا يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي يستخدم فيها أسلوب القصة في الأختبار القبلي والبعدي لمقياس الأعتماد على النفس.
2. لا يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية التي يستخدم فيها أسلوب اللعب التمثيلي في الأختبار القبلي والبعدي لمقياس الأعتماد على النفس.
3. لا يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والضابطة على مقياس الأعتماد على النفس بعد أستخدام أسلوب القصة.
4. لا يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية والضابطة على مقياس الأعتماد على النفس بعد أستخدام أسلوب اللعب التمثيلي.
5. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في مقياس الاعتماد بعد أستخدام أسلوبي القصة واللعب التمثيلي.



حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الأطفال الذين لا يعتمدون على أنفسهم في الصف التمهيدي لروضة الأريج الواقعة في مدينة بغداد.

تحديد المصطلحات:

ستعرض الباحثة بعض التعريفات لأهم المصطلحات التي وردت في البحث وهي: القصة واللعب التمثيلي والأعتماد على النفس ورياض الأطفال.

1) القصة Story:

أ. القصة في القرآن الكريم:

- ورد في القرآن الكريم قوله تعالى (نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِنْ كُنْتَ مِنْ قَبْلِهِ لَمِنَ الْغَافِلِينَ) (سورة يوسف آية3).
- وقال تعالى (لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَى وَلَكِنْ تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ)(سورة يوسف آية111) .

ب. القصة في اللغة:

- جاء في قاموس الرائد– القصة وجمعها قصص – الاحدوثة التي تكتب فالقصة هي حكاية نثرية طويلة او قصيرة تسرد واقعة او جملة وقائع من الخيال او الواقع او منهما (مسعود،118:1987).
- جاء في المنجد – قص قصصا عليه – حدثه به، اقتص اثره، اتبعه الحديث رواه، والقاص من يأتي بالقصة، القصة جمعها قصص والأقصوصة جمعها اقاصيص (معلوف،631:1986).

ج. القصة في الأدب:

للقصة تعاريف عديدة في الأدب الحديث وأن هذه التعاريف تدور حول فكرة مشتركة ولا يختلف المعنى بينها كثيرا.

- العناني 1999:

هي شكل فني جميل وممتع ومن أحب ألوان الأدب الى القراء وأقربها الى نفوسهم، ولها قواعد وأصول ومقومات فنية (العناني،1999: 331) (العناني،2000: 145).

- الطالب 1989:

هي حدثٌ يرويه الكاتب يتعلق بشخصيات مختلفة تتباين أساليب عيشها على غرار ما تتباين حياة الناس (الطالب،1989: 100) .

- الهيتي 1988:

القصة عبارة عن نوع من انواع الأدب، وهي تستعين بالكلمة في التجسيد الفني حيث تتخذ الكلمات فيها مواقع فنية وفي الغالب تتشكل فيها عناصر تزيد قوة التجسيد الفني من خلال خلق الشخصيات وتكوين الأجواء والمواقف والحوادث وهي بهذا لا تعرض معاني وأفكارا حسب بل تقود الى أثارة عواطف وأنفعالات لدى الطفل، فضلا عن أثارتها للعمليات العقلية والمعرفية كالإدراك والتخيل والتفكير (الهيتي،1988: 118).

- محمود 1975:

هي الحديث والخبر والسمر والخرافة (محمود،1975: 11).



- سلام 1973:

هي حكاية تروى نثرا وجها من وجوه النشاط والحركة في حياة الأنسان (سلام،1973:2).

- أبو ملحم 1970:

القصة ما هي الا سرد حوادث متسلسلة تعزى لأشخاص مختلفين في بيئة معينة (ابو ملحم،1970:120).

- الطاهر 1967:

هي حكاية أدبية ذات فكرة بسيطة وحدث واحد محدد تتكون من بدء ووسط ونهاية وتتناول جانبا معينا من الحياة طبقا لنظرة تمثل رأي كاتبها (الطاهر،1967:148).

- الشوباشي 1964:

أنها سرد يستثيرالأهتمام بغرابة أحداثه وتصويره للمثل الأخلاقية نثرا أو شعرا (الشوباشي،1964:19).

- الهاشم وآخرون 1964:

هي حكاية حوادث وأعمال، وتصويرشخصيات بأسلوب مشوّق، ينتهي الى غاية مرسومة وهدف مقصود (الهاشم وآخرون،1964:132-133).

- فورستر 1960:

هي عبارة عن حوادث مرتبة زمنيا، تجعل المستمع متشوقا لمعرفة ما سيحدث في المستقبل (فورستر،1960:36).

التعريف النظري للقصة – هي فكرة أو أفكار تجسد حدثا أو أحداثا تتناول جانبا معينا من جوانب الحياة بحيث تنمي لدى الطفل الأعتماد على النفس .

2) اللعب التمثيلي Acting Play:

- ميلر 1987 :

هو تمثيل الأدوار وأعادة تمثيل الوقائع أي لعب المحاكاة ويكون الأهتمام فيه بأعادة انماط من الأفعال التي شوهدت أوسُمِعَ عنها (ميلر،1987: 208).

- ملص 1986 :

هو اللعب الذي يؤديه الطفل تمثيليا بوجود مشرف قادر على أن يتيح الفرصة له ليبدع وليعبر عن ذاته وعما يدور حوله (ملص1986: 185).

- الطواب 1986:

هو اللعب الذي يستطيع فيه الطفل أن يمثل رمزيا هؤلاء الأطفال الذين يود أن يكون مثلهم سواء أكان تمثيلا لأشخاص أو حيوانات أو أحداث (الطواب،1986: 51).

- ولتر Walter 1981:

هو طريقة معروفة وجذابة في التعلم بأستخدام السلوك الواقعي في مواقف خيالية مما يؤدي الى التفاعل الأجتماعي (Walter, 1981: 75).

- الببلاوي 1979

هو نوع من النشاط يتمثل في تقمص الطفل لشخصيات الكبار أو الأشخاص الآخرين كما تتضح في انماط سلوكهم وأساليبهم المميزة في الحياة التي يدركها الطفل عيانيا وينفعل بها وجدانيا (الببلاوي،1979: 128) .

التعريف النظري للعب التمثيلي – هو النشاطات التي يؤديها الأطفال في التمثيليات المحددة في البرنامج المعد لأغراض البحث لتنمية الأعتماد على النفس لديهم.

3) الأعتماد على النفس Self – Dependence:

- الفلاح 1999:

هو تدريب الطفل على ترك الأتكال على غيره والأعتماد على النفس في كثير من الأمور دون مساعدة (الفلاح،1999:24).

- جابر 1977:

هي سمة مكتسبة تأتي من خلال اكتشاف الفرد للبيئة وأتساع تفاعلاته الأجتماعية وخروجه من عالم الأسرة الى البيئات الأجتماعية الأوسع (المحاميد،2000:7).

- اسماعيل وآخرون 1997:

هو درجة تحرر الفرد في سلوكه في مواقف معينة من رقابة الآباء وإشرافهم (أسماعيل وآخرون،1974:164).

- كود Good 1973:

هي أن الشخص يجد في نفسه الكفاية الذاتية (Good, 1973: 213).

التعريف النظري للأعتماد على النفس – هو سمة مكتسبة تتمثل بقدرة الطفل على انجاز الاعمال الخاصة به دون الحاجة الى مساعدة الآخرين.

التعريف الأجرائي للأعتماد على النفس – فيحدد بقدرة الطفل على تلبية متطلباته وحاجاته بنفسه دون الحاجة الى طلب مساعدة الآخرين ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس الأعتماد على النفس المعد لأغراض هذا البحث.

4) رياض الأطفال Kindergarten:

- وزارة التربية 1990:

هي مؤسسة تربوية تقبل الأطفال في عمر يتراوح بين (4–6) سنوات تهدف الى تنمية شخصياتهم من النواحي الجسمية والعقلية والأنفعالية والأجتماعية والروحية والوطنية (وزارة التربية،1990:19) .

- مردان ومحمد 1988:

هي مرحلة تربوية تعليمية هادفة قائمة بذاتها على وفق برامجها الخاصة التي تسبق المرحلة الأبتدائية وتأتي بعد دور الحضانة وتقبل الأطفال الذين أكملوا الرابعة من عمرهم ومدة الدراسة فيها سنتان.

- السنة الأولى مخصصة للأطفال الذين أكملوا الرابعة من عمرهم وسجلوا فيها مع بداية العام الدراسي.
- السنة الثانية التمهيدي مخصصة للأطفال الذين أكملوا الخامسة من عمرهم وأنهوا السنة الأولى من الروضة (مردان ومحمد،1988:10–11).
- الخطيب 1987

بأنها تلك المؤسسات التربوية والاجتماعية التي يلتحق بها الاطفال في السن ما بين الثالثة والسادسة من العمر وتعرف في كثير من البلاد بمدارس الحضانة او مراكز الرعاية النهارية او رياض الاطفال(الخطيب،1987:59).

- مردان 1970:

هي مدارس الأطفال الصغار الذين أكملوا الرابعة من عمرهم وتسبق المرحلة الأبتدائية ومدة الدراسة فيها سنتان (مردان،24:1970).

وان الباحثة سوف تتبنى تعريف وزارة التربية 1990.

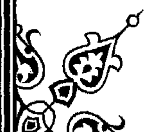




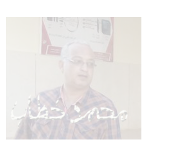
الفصل الثاني

الدراسة النظرية ودراسات سابقة

- القسم الأول – الإطار النظري
- القسم الثاني – دراسات سابقة







الفصل الثاني

الدراسة النظرية ودراسات سابقة

القسم الأول –الاطار النظري :

اولا: الاعتمادعلى النفس Self – Dependence:

تمثل الاستقلالية قيمة اجتماعية وانسانية يشجع عليها المجتمع ويحاول تنميتها في سلوك افراده لما لها من علاقة في مواجهة صعوبات الحياة وتحدياتها. وقد أهتم علماء النفس ولاسيما الأنسانيون منهم بهذا الموضوع لما له من علاقة في مواجهة صعوبات الحياة وتحدياتها، ولكنهم تناولوه بآراء وتفسيرات متنوعة بحسب وجهات نظرهم في الأستقلالية، الأ أنهم يتفقون الى حد ما على أهميتها في حياة الأنسان (الصايغ،2000: 15).

أن بداية شعور الطفل بالاعتماد على النفس يتمثل في مقدرة الطفل على التعامل مع البيئة تعاملا يرسي قواعده من خلال اكتشافه للبيئة واتساع علاقاته الاجتماعية وتفاعله مع المحيط الذي يعيش فيه فيخرج من عالم الاسرة الى البيئات الاجتماعية الاوسع ويصبح اكثر اعتمادا على النفس (Beller,1955:25)، اذ ينمو الاستقلال الذاتي لدى الطفل في السنوات المبكرة من حياته عندما يسمح له ان يعمل ما يقدر عليه او حين يشجع على ذلك (جابر،1977: 13)، وذلك لان متوسط العمر الذي يبدأ فيه تعليم الاطفال الاعتماد على النفس في معظم الثقافات ما بين سنتين واربع سنوات ونصف (الالوسي وخان،1983: 138) و(راتب،1999: 24) لذا فان على الاباء ان يكونوا معتدلين في تربية اولادهم، لأن اللين يؤدي الى شدة الاعتماد على الاخرين، اما القسوة فتؤدي الى شدة الاعتماد على النفس حتى في الامور التي يحتاج فيها لمشورة الاخرين ومعاونتهم (العناني،2000: 37).

ويشعر الاطفال باعتزاز كبير عندما يلبسون ملابسهم أو عندما يصبون العصير بأنفسهم او عندما يقودون دراجاتهم أو عندما يحملون صناديق كبيرة أو عندما يقرأون كتابا لصديق ما، ان مثل هذه الخبرات تعزز شعور الاطفال بالأستقلالية من خلال تشجيعهم على الوصول الى المواد والمواقف والعلاقات الجديدة واكتشافها (هوهمان ويكارت،1998، 55-56).

وفي مرحلة التعليم ما قبل المدرسي وعندما يصل الطفل الى الخامسة يزداد وعيه بذاته ويزداد تبلوره باستقلاليته، فيقل اعتماده على الوالدين حيث تبدأ بواكير الأستقلالية بالظهور (زهران،1977: 258) ويتمكن من القيام باشياء عديدة بنفسه دون التعرض للأخطار.

وأن يكتسب الطفل الاعتماد على النفس أمر هام في تطور نموه وهذا الأعتماد على النفس يتغير مع مراحل نمو الطفل ويشترك كل الاطفال في حاجاتهم وعزمهم على التمتع بالأعتماد على النفس فهم يتوقون الى أن يعملوا لأنفسهم وبأنفسهم ما يعمله الكبار، فالأستقلالية جزء أساسي في نمو الاطفال وهي الهدف الرئيس لطريقة (منتسوري) التي تعتمد على خطوات متتابعة في تقدم مؤد الى السيطرة الذاتية والأستقلال الوظيفي.

يبدأ أول استقلال يتمتع به الطفل عندما يخرج من رحم امه ويصبح مواجها للعالم ثم يفطم فلا يكون ثدي الام هو مصدر غذائه وبذلك ينال استقلالا ثانيا، ثم يتعلم فيستقل ليعبر عن نفسه عما يريد ثم يمشي فيخطي مرحلة مهمة على طريق الأستقلال (احمد وكوجك،1991: 343) لانه عندما يتعلم الأطفال المشي تنمو مشاعر الأستقلال لديهم بحيث تقودهم الى مواقف محرجة كالأحتباس تحت كرسي كبير أوالتحرك ببعض ملابسه حين تخلع الأم بعض ملابسه (هوهمان ويكارت،1998: 55).

وعلى الكبار والمحيطين بالطفل سواء أكانوا في البيت أم في المدرسة، أحترام رغبة الطفل الصغير ومحاولته الدائبة نحو الأستقلال، ولكي ينمو الطفل ويصبح شخصية متكاملة لأبد أن يفكر وأن يختار وأن يقرر وأن يتصرف نفسه بنفسه (احمد وكوجك، 1991: 343).

وبذلك يمكننا ان ننظر الى نمو الطفل، على أنه سلسلة من مراتب استقلالية، تتحقق كل منها باتساع الدائرة التي يعيش فيها، فالطفل يستقل عن امه استقلالا جزئيا ليتصل بباقي افراد الاسرة، ويساعده على ذلك المشي والكلام، ثم يستقل استقلالا جزئيا عن افراد الاسرة ليتصل اتصالا جزئيا برفاقه في المدرسة.

وهذه الخطوات متصلة وتحقيق الأستقلال في كل خطوة منها واشباعة متوقف على تحقيق الخطوة السابقة (دياب، 1978: 101) ويشير الكيلاني الى أن درجة الاعتماد على النفس وما يصحبها من ثقة بالنفس تختلف من موقف الى اخر ويرجع ذلك الى اساليب التنشئة الاجتماعية (المحاميد، 2000: 5)، اذ ان البدايات الاولى لها تبدأ من الاسرة التي هي البيئة الاجتماعية التي تحيط بالطفل وتشرف على مراحل نموه المختلفة وسيكون لها تأثير في تعلمه وأكتسابه الأدوار الأجتماعية في كل مرحلة من مراحله العمرية وتوجه سلوكه على وفق معايير وقيم المجتمع (غيث، 1987: 39).

وتلعب الأم دورا مهما في تربية الطفل من حيث استقلاله واتكاله ويبرز دورها في اتجاهين هما:

- درجة الأستقلال في طرق الام الخاصة بالطفل، لاسيما غسل الملابس واللبس والذهاب الى السوق منفردا وعلى الام تشجيعها على وفق عمره.
- درجة الأتكالية الأنفعالية التي تظهر في تصرف الأطفال في اتجاه سعي الام نحوهم فيما هو مرغوب أو غير مرغوب (Hewett, et, 1970: 79).

وبذلك يجد الطفل أن التعامل مع الأشخاص القريبين وبالأخص الأم يجلب الأثابة وسد الحاجات (الحمداني،1985:161).

ورأى أريكسون(Ereikson) ان العلاقة بين الأم وطفلها في العام الأول تكوّن نوعا من الثقة، تحدد المدى الذي سيطور الطفل نزوعه نحو الأعتماد على النفس (الأستقلالية) ويميز أريكسون بين الطفل الذي ينجح في تحقيق نزوعه الى الأستقلالية وبين الذي يفشل في ذلك، حيث رأى أن الأول يشعر بالراحة في التعبير عن نفسه، ويتولد لديه احساس بالقدرة على التحكم وأنه حر نوعا ما فيما يؤديه او لا يؤديه من سلوك بينما الطفل الثاني يشعر بالدهشة، وتتولد لديه مشاعر الشك في قدرته على التحكم (الريماوي،1988:148).

أما ماهلر(Mahler) وهي من انصار مدرسة التحليل النفسي، فقد ركزت على الكيفية التي يطور فيها الأطفال الأعتماد على انفسهم، وكانت عيناتها من الأطفال المترددين على العيادات مع امهاتهم، وتعتقد ماهلر(Mahler) ان الاطفال يكتسبون مشاعر الأنفصال جنبا الى جنب مشاعر الأتصال عبر عملية التفرد والتشخيص لهذه العملية التي تتسم بتحرر الفرد تدريجيا من الأعتمادية المطلقة على امه واكتسابه الخصائص الفردية المميزة (الريماوي،1988:149).

ان الأحساس بالسلوك الأستقلالي يستند الى أساس فسيولوجي يتطلب نضج الجهاز العصبي العضلي وما يتطلب على هذا النضج من تآزر وتوافق الحركة المتصارعة والأفعال المختلفة ويصحب هذا كله ارادة مسيطرة هي (أن أفعل)، ارادة تتحدى في اصرار ما يقدم له من عون، ولكي ينمي الطفل هذا الأحساس بالأعتماد على الذات والكفاية التي تسمى استقلالا، وان يخبر المرء المرة بعد الاخرى انه شخص حر (جابر،1977:83).

ج. لا تكن متجبرا او مستبدا (Be undomineering):

الآباء الذين يميلون للسيطرة على أطفالهم عن طريق فرضهم الكثير من القوانين أوعن طريق التذمرأوالشكوى، غالبا ما ينشاؤون اطفالا مطيعين الا انهم اعتماديون.

د. كن متجاوبا (Be responsive):

أعط أهتماما فوريا ووديا لأ ي طلب يطلبه ولا تماطل ولا تعط استجابات غامضة مثل سوف نرى ولا تقل (لا) بشكل آلي، دون أن تكون لديك أسباب مقنعة.

ه. لا تفسد الطفل بالدلال (Do not pamper):

ويتضمن الدلال الزائد نوعين من الممارسات:

- أعطاء الطفل أشياء لا يحتاجها وغالبا لايريدها.
- القيام بعمل أشياء يستطيع القيام بها بنفسه (شيفر وميلمان،1996:104)

ويمكن النظر الى الأعتماد على النفس من موقفين هما:

أولا– تعود الطفل الأعتماد على النفس في لبس الملابس وخلعها وتنظيف نفسه (اسماعيل وآخرون،1974:164) ويتضمن هذا الموقف المهام المطلوبة بالنسبة لطفل الروضة تعلمها وهي:

- ارتداء الملابس وخلعها:

إن القدرة على أرتداء الملابس تجعل الطفل مستقلا فعلا، فهي تمنحه القدرة على الذهاب الى الحمام وحده وأرتداء معطفه وأحذيته في ملعب المدرسة. وأرتداء الملابس يتضمن:

- أرتداء الملابس الداخلية.
- أرتداء السراويل(البنطلونات).
- أرتداء الجواريب.
- ارتداء القمصان.
- أرتداءالأحذية.
- أرتداء التنورات.
- أرتداءالقفازات (اينون، 2000:210-211).
- العناية بالوجه.

ويتمثل بغسل الوجه باستمرار بالماء والصابون خاصة قبل الذهاب الى النوم وعند الاستيقاظ وكذلك عند العودة من المدرسة وبعد اللعب.

- غسل الأيدي:

يُعَدُ غسل الأيدي باستمرار من العادات الصحية الحميدة التي يجب تعليمها للطفل ويكون غسل يدي الطفل في الحالات الآتية:

- قبل الذهاب الى النوم.
- بعد النهوض من النوم.
- قبل وبعد تناول الطعام.
- بعد الخروج من الحمام (التواليت).
- عند لمسه لأية مادة ملوثة.
- الأستحمام.

إن الأستحمام ضروري للطفل، للتخلص من المواد الدهنية والأملاح التي يفرزها الجلد عن طريق العرق، ويفضل أن يتم الأستحمام يوميا في فصل الصيف ومرتين على الأقل في الأسبوع في فصل الشتاء، ويستعمل في الأستحمام الماء

والصابون مع أستعمال الماء الدافئ، وبعد الأستحمام يفضل أستعمال منشفة لتجفيف الماء من الجسم ولتنشيط الدورة الدموية.

- تقليم الاظافر:

إن شكل الأظافر يعطي فكرة عن الحالة الصحية للشخص كما ان قضم الأظافر بالفم خاصة عند الأطفال يعمل على دخول الميكروبات الى الجسم لذلك يجب تعليم الطفل تقليم أظافر يديه وقدميه بأستمرار منعا لتراكم القاذورات حولها.

- العناية بالأسنان:

وتتمثل بتنظيف الأسنان مرتين على الأقل يوميا وتستعمل فرشاة أسنان مناسبة يوضع عليها قليل من المعجون.

- الشعر:

الشعر هو أحد الأنسجة الحيوية في الجلد، وهو يتأثر بالحالة الصحية فسوء التغذية والضعف العام ونقص الفيتامينات لها أثر سيء على حيوية الشعر، وعند تسريح الشعر يستعمل المشط أو الفرشاة ويراعى أن لايكون المشط حادا ويفضل أن تكون الفرشاة ناعمة (مزاهرة وآخرون، 2000:135-145).

- نشاطات التنظيف:

إنّ تنظيف الطفل للمكان الذي يوجد فيه، يعلمه الأحترام الذاتي ويزيد من ثقته بنفسه وبقدرته على أنجاز المهمة حتى النهاية.

- ترتيب الألعاب:

يُعلّم طفل ما قبل المدرسة، أن ترتيب الألعاب بعد الأنتهاء من اللعب هو موقف أساسي مفيد ويرضي الآخرين لأن العمل ممتع مثل اللعب تماما (اينون،212:2000).

ثانيا: خروج الطفل الى الشارع بمفرده (اسماعيل وآخرون، 164:1974)

يُعَدُ خروج الطفل الى الشارع من العوامل الهامة في تطبيعه الاجتماعي، فهو يتصل برفاق اللعب ويشترك معهم في ألوان مختلفة من النشاط، كما أنه يحتك بأفراد آخرين غير رفاق اللعب من الصغار ومن الكبار ويتعلم الطفل نتيجة هذه المواقف عادات جديدة للتعامل مع شخصيات كثيرة ذات خصائص وسمات متنوعة تختلف فيما بينها، كما تختلف بدرجات متفاوتة عن شخصيات الأفراد الذين يتعامل معهم في نطاق أسرته (أسماعيل وآخرون،165:1974) وفي الشارع يجد من الأفراد من يسايره من نفس سنه ويلعب معهم وبذلك يتعمق احساسه ويتم التوصل الى مستوى مناسب من الأعتماد على النفس بالأضافة الى تكوين الأتجاهات والأدوار الأجتماعية(الشربيني وصادق،130:2001).

إن العلاقة بين الرفاق على جانب كبير من الأهمية ليس لأنهم نماذج للمحاكاة والتوحد فقط ولكن لأنهم أيضا يشبعون حاجة الطفل الى الأنتماء، وعن طريق إشباع هذه الحاجة يتعلم الطفل كثيرا فيكون مفهوما عن ذاته وعن دوره بين أقرانه ويتعلم مهارات اجتماعية عديدة وتتهذب أنفعالاته ويتمكن من ضبط ذاته (العناني،100:2001) ويدخل في ممارسات لتجريب بعض أنواع السلوك الجديدة مما تمكنه من الاعتمادعلى النفس وأتخاذ القرارات مما تساعده على الاستقلال الشخصي عن الوالدين والمعلمين (الشربيني وصادق،130:2001).

المراحل الأساسية في أكتساب الأعتماد على النفس:

إن كل ما يحتاج الاهل الى تعلمه ومعرفته لتشجيع وتطوير مقدرة ومهارات أطفالهم على التعلم منذ ولادتهم وحتى سن السادسة من العمر تكون من خلال معرفة المراحل الأساسية في أكتساب الأعتماد على النفس التي أشار أليها (اينون: 2000).

9–12 شهر:

- يتمكن من النوم دون الأمساك بيد الأم.
- يتمكن من اللعب، بعد مغادرة الأم ببرهة.
- يتمكن من تناول الطعام بنفسه بواسطة أصابعه والأمساك بالكوب.

12–18 شهر:

- يتمكن من اللعب وحده.
- يتمكن من أستعمال الكوب وأطعام نفسه بطريقة فوضوية.

18–24 شهر:

- يبدأ يغسل يديه ويستعمل فرشاة الأسنان.
- يتحلى بالمزيد من المهارة عند أطعام نفسه (على الرغم من بعض الفوضوية).
- يصبح قادرعلى التدريب لأستعمال الحمام.
- قادرعلى اللعب دون الحاجة الى تنظيم.
- قادر على استخدام الملعقة.



2–3 سنة:

- يتمكن من الذهاب الى الحمام (التواليت).

- يتمكن من أرتداء ملابسه ولكنه بحاجة الى مساعدة الآخرين في فك الأزرار.
- يتمكن من أرتداء الحذاء.
- يتمكن من تناول الطعام بترتيب أكبر لكنه لا يستطيع أستعمال السكين.
- يتمكن من ترتيب ألعابه بعد الانتهاء من اللعب.

3–4 سنة:

- يتمكن من غسل اليدين والوجه.
- يتمكن من تنظيف أسنانه بالفرشاة.
- يتمكن من ربط الحذاء.
- يرتب العابه.
- يستعمل اللغة للتعبير عن حاجاته.
- يتمكن من أرتداء الملابس وخلعها.

4–6 سنة:

- يتمكن من تنظيم العابه الخاصة.
- يفترض ان يمارس نشاطا دون أنتظار المديح والتوجيهات.
- يتمكن من الجلوس بهدوء لفترات طويلة من دون وجود أمه.
- يتمكن من أرتداء كل ثيابه بنفسه والاستحمام بنفسه.
- يتمكن من تنظيف أسنانه وأستعمال السكين عند الاكل (اينون، 206:2000) (راتب،241:1999).

لقد اثبتت بحوث ودراسات عديدة، أن هناك علاقة بين الأعتماد على النفس لدى الطفل ومتغيرات آخرى ومنها أساليب التنشئة الاسرية ومن هذه الدراسات دراسة يونج (Young,1981) التي أستهدفت التعرف على العلاقة الارتباطية بين المعاملة التي يتبعها الوالدين التي أشتملت على أسلوب التدليل والحزم والسيطرة والديمقراطية وبين أساليب التدريب على الاعتماد على النفس، أستخدم الباحث

المقابلة الشخصية لأفراد العينة البالغ عددهم (46) طالبا وطالبة من المرحلة المتوسطة ويلغ متوسط أعمارهم(16,6) سنة، وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

- توجد علاقة أرتباطية دالة بين أسلوب الديمقراطية التي يتبعهاالآباء والأستقلال الشخصي للطلبة.
- توجد علاقة سالبة بين سيطرة الآباء وأستقلالية ابنائهم.
- لا توجد علاقة بين أسلوبي: التدليل والحزم وأستقلال الأبناء (Young, 1981: 3107).

أما دراسة هارتب (Hartip,1979) التي أستهدفت التعرف على تأثير الرعاية على تعلم الأطفال ونمو الأستقلال لدى أطفا ل ما قبل المدرسة وقد تمت المقارنة في تعلم بعض الفعاليات الصفية بين مجموعتين من الاطفال في سن ما قبل المدرسة وقد توصلت الدراسة الى أن تعلم الأطفال يكون افضل عندما تتوافر ظروف الرعاية الجيدة من قبل الكبار، كما يكون تعلم الأطفال ذوي الأتكالية الواطئة في ظروف الرعاية السيئة (الالوسي،1999:77).

وتوصلت دراسة شوارتز(Schwarts,1978) التي استهدفت التعرف على الأرتباط بين الأساليب التي يستخدمها الوالدين مع ابنائهم والتي تمثلت بالتسلط والدفء والتقبل والحماية الزائدة والتذبذب وبين أستقلالية الأبناء، وأستخدم مقياس الأتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء من قبل بومريند (Baumrind) وطبق مقياس تطور الأستقلالية، وشملت عينة الدراسة(218) طالبا وطالبة بعمر (13–16) وبعد معاجة البيانات باستخدام الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون، توصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

- وجود علاقة أرتباطية دالة بين الأتجاهات الوالدية السوية المتسمة بأسلوب الدفء والتقبل وبين تطور الشخصية بأتجاه الأستقلالية.

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين الأتجاهات الوالدية غير السوية وبين استقلالية الأبناء (Schwarts,1978; 119).

وأما دراسة بومريند(Baumrind) فقد أستهدفت التعرف على أساليب التنشئة المتبعة من الوالدين باستخدام ثلاثة أساليب هي: (السلطوي والتسلطي والتسامحي) وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

حصل أطفال النمط السلطوي على درجات عالية في الأعتماد على النفس وكانوا يقدرون ذاتهم ومتعاونيين مع الآخرين وحصل أطفال النمط التسلطي على درجات منخفضة في الأعتماد على النفس وحصل أطفال النمط التسامحي على درجات منخفضة في الأعتماد على النفس وكانوا أكثر اعتمادا على الأخرين وأقل ضبطا لأنفسهم وكانوا غير مسرورين (عدس وقطامي وآخرون،1996:514).

وتوصلت دراسة معروف 1972الى أن الأمهات اللواتي فرضن سلوكا أتكاليا على أطفالهن، وكافأن هذا السلوك من خلال تقبلهن له دون أعتراض قد أظهر خصائص السلوك الإتكالي أقوى مما لو قورنوا بأطفال آخرين (الصائغ،2000:26).

وأما دراسة شيرما(Sherma,1948) فقد أستهدفت التعرف على دور التعزيز من الوالدين في تنمية السلوك المرغوب المتمثل بالأستقلال لدى ابنائهم وتوصلت الدراسة الى النتيجة الآتية:

تشجيع الوالدين للأبناء في الفكر والعمل يؤدي الى نمو الأستقلال وضعف السلوك الإتكالي وتكوين خصائص مرغوب فيها (الالوسي،1999:75) في حين أستهدفت دراسة ونترومبريان (Winter&Marian) الكشف عن العلاقة بين الحاجة الى الانجاز والاعتماد على النفس من خلال الاساليب الوالدية المتبعة في تنشئة الاطفال وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

إن الأطفال الذين حصلوا على درجة عالية في دافعية الأنجاز، كانت أمهاتهم تحرص على تدريبهم منذ فترة الطفولة على الأعتماد على النفس وتقدم لهم أثابات لما يحققونه من أنجازات وبشكل أكبر من الأطفال الذين حصلوا على درجات منخفضة في دافعية الانجاز والذين كانت أمهاتهم لا تدربهم في الأعتماد على النفس(Winter& Marian, 1958; 453–478).

النظريات التي فسرت الأعتماد على النفس:

أولا: نظرية النفس – أجتماعية (نظرية أريكسون) Ereikson Psychology Social Theory يصف أريكسون في نظريته 1963، ثماني مراحل يمر بها الأنسان من الميلاد حتى مرحلة الكهولة وفي كل مرحلة هناك مهمة يجب أن تنجز، وهي على النحو الآتي:

أ. مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة (من الولادة الى نهاية السنة الأولى):

وتقع فترتها في السنة الأولى من العمر، والحدث المهم فيها الرضاعة والأطعام، ويشكل الرضيع علاقة حب وثقة مع الشخص الذي يرعاه وألا فإن عدم الثقة ينمو لديه.

ب. مرحلة الأستقلالية مقابل الشك والخجل (2–3 سنوات):

وتنمو لدى الطفل القدرات الحركية الأستكشافية، واذا ما دعم الأباء أستقلالية ابنائهم وعبروا عن تقديرهم لمهاراتهم وشجعوهم فأنهم يطورون لديهم الشعور بالثقة وبالقدرة على السيطرة على أنفسهم وأما أذا أستخفوا بقدرات أطفالهم، فإن ذلك يقود الى عدم شعور الطفل بالثقة بالنفس ويطور لديه أحساسا بالخجل وبالتشكك في قدراته.

ج. مرحلة المبادرة مقابل الشعور بالذنب (3–5 سنوات):

والحدث المهم في هذه المرحلة هو الأستقلالية المتمثلة بتأكيد الطفل لذاته، ويأخذ مبادرات أكثرقد تكون عنيفة وتقود الى الشعور بالذنب.

د. مرحلة المثابرة مقابل الشعور بالنقص (6–12سنة):

في هذه المرحلة يترك الطفل البيت ليذهب الى المدرسة وفي هذه المرحلة فإن الطفل يدرك مشاعر الرضا والأستحسان التي تأتي من خارج العائلة حيث ينشأ في هذه المرحلة أما الشعور بالانتاجية أوالشعور بالنقص.

ه. مرحلة الهوية مقابل اضطراب الدور (12–18 سنة):

وتطابق هذه المرحلة سن البلوغ وترتبط هذه المرحلة بعلاقات الفرد مع الآخرين، ويصف أريكسون الصراع الواجب حله في هذه المرحلة من نمو الفرد وهو الصراع بين تحقيق الهوية وبين عدم عثور الفرد على دوره.

و. مرحلة الألفة مقابل العزلة (19–25سنة):

في هذه المرحلة من مراحل النمو يبني الأنسان علاقة ألفة مع الأخرين، وهي مرحلة الصداقة الحميمة وبدء الحياة الزوجية، فاذا أخفق الشاب في بناء مثل هذه العلاقات مع أحد، فالنتيجة هي العزلة الأجتماعية.

ز. مرحلة الأنتاجية مقابل الأغراق في الذاتية (25–50 سنة):

في هذه المرحلة تتسع دائرة أهتمامات الفرد فلا تعود مقتصرة على ذاته وأسرته المباشرة ولكنها تمتد لتشمل الحياة المستقبلية للمجتمع، وهنا يقوم الفرد

بأدوار أجتماعية عدة مثل: الزوج والأب والعامل ودون هذه الأعمال يكون النكوص والركود.

ح. مرحلة تكامل الذات مقابل اليأس (50 – الى نهاية العمر):

وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الذروة، تكامل الأنا مقابل اليأس والقنوط، فإن أسلوب التصرف في هذه المرحلة هو تكامل الشخصية أو اليأس في حل الصراع حول معنى الحياة أو حتمية الموت وتقييم الأنجازات التي يستطيع الفرد العيش من خلالها، اذ أن أنعدام ذلك يؤدي الى اليأس (الخطيب والحديدي، 1997:27–28) (قطامي وقطامي وآخرون،1990:72–74)

ويلاحظ أن الأعتماد على النفس في هذه النظرية ينمو في المراحل الأولى من عمر الفرد فاذا لم تنجز كما هو مطلوب فإن الأعتمادية هي التي تنمو يرافقها شعور بعدم الثقة.

ثانيا: النظرية السلوكية Behaviour Theory:

يطلق على النظرية السلوكية أسم "نظرية المثير والأستجابة" وتعرف كذلك باسم نظرية التعلم (زهران،1980:90) والفكرة الأساسية في هذه النظرية هو السلوك كيف يتم السلوك وكيف يتغير وبما أن التعلم هو عملية تعديل أوتغيير في السلوك ولا يتم هذا التعديل ما لم يقوم الكائن الحي بنشاط معين (المعروف،1986:46) وعلى هذا الأساس فإن الأنسان يتعلم السلوك المرغوب فيه والسلوك غير المرغوب فيه من خلال تحديد السلوك المراد تغييره والظروف التي يظهر فيها وأعطاء الأمثلة والقدوة الحسنة سلوكيا (زهران،1980:94) فالتعلم وفقا لهذه النظرية يتم نتيجة تفاعل الطفل مع المثيرات في البيئة وأستجابته لها (الناشف،2001:70) وقد فسرت النظرية السلوكية إكتساب الأعتماد على النفس من خلال تركيزها على جملة مبادىء ومفاهيم ترتبط بالسلوك وهي:

- معظم سلوك الأنسان متعلم:

فأن السلوكيين لا يعنيهم الجانب البيولوجي أو النضج المرتبط بمرحلة عمرية معينة بقدر ما يعنيهم النمو الناتج عن التعلم (الناشف،70:2001).

- المثير والأستجابة (Stimulus and Response):

فقد وجه السلوكيون عنايتهم في دراسة العلاقة بين المثير والأستجابة، ويرى السلوكيون أن لكل سلوك مثيرا وأن هناك علاقة بين المثيروالأستجابة (المعروف،52:1986) ولقد ميّز سكنر(Skinner) بين نوعين من السلوك:

أ. السلوك الأستجابي Respondent Behaviour:

ويتمثل في أنماط الأستجابات التي تحددها بل تستجرها المثيرات القبلية المنبهة لها (أبو جادو، 164:2000) أي أنها ترتبط بمثيرات محددة في البيئة (الخطيب،27:1993).

ب. السلوك الأجرائي Operant Behaviour:

ويتكون السلوك من الأستجابات المنبعثة أوالأجراءات التي تصدر عن الكائن الحي على نحو تلقائي دون أن تكون محكومة أو محددة بمثيرات معينة، كما هوالحال بالنسبة للأستجابات الأستجابية وتقاس قوة الأشراط الأجرائي بمعدل الأستجابة، بعدد مرات تكرارها وليس بقوة المثير الذي يستجرها (أبو جادو، 194:2000) والمبدأ الأساسي في السلوك الأجرائي، أن السلوك هو وظيفة توابعه،أي أن الفرد يسلك بشكل معين وسلوكه له نتائج تحددها البيئة، وهذه النتائج تؤثر في أحتمالية حدوث السلوك في المستقبل فبعض السلوكيات تكون نتائجها إيجابية فيزداد أحتمال حدوثها في المستقبل والأخرى تكون نتائجها سلبية فيقلل أحتمال حدوثها في المستقبل وعندما ينجم عن الأستجابات نتائج محددة فإن النتائج تؤدي

الى زيـادة الأسـتجابات الآتيـة أو نقصـها ويطلـق علـى هـذه العمليـة التعزيـز (Reinforcement) (جمعة،50:2001) ويميّز سكنر بين ثلاثة أنواع من المثيرات في نظريته تتحكم في الأستجابة الأجرائية والسلوك الأجرائي وهي:

أ. المثير المعزز Reinforcing Stimulus:

ويقصد به كل أنواع المثيرات الأيجابية التي تلي حدوث السلوك الأجرائي كالمعززات اللفظية والمادية والأجتماعية والرمزية والمعززات السلبية التي تعمل على أيقاف مثير مؤلم.

ب. المثير العقابي Punishing Stimulus:

ويقصد به كل أنواع العقاب مثل العقاب اللفظي أو الأجتماعي أو الجسدي التي تلي حدوث السلوك تعمل تلك المثيرات على أضعاف ظهور ذلك السلوك.

ج. المثير الطبيعي Natural Stimulus:

ويقصد به المثيرات التي تؤدي الى اضعاف أو تقوية السلوك الأجرائي (أبو جادو،195:2000).

وأن أغلب سلوك الأنسان من النوع الأجرائي ويقابل هذان النوعان من الأستجابات نوعين من الأشراط:

أ. الأشراط الكلاسيكي Classical Conditioning:

وهو الأشراط الذي أرسى قواعده العالم الفسيولوجي ايفان بافلوف من خلال تجاربه على الكلب، حيث نجح في تحويل أستجابة طبيعية غير متعلمة وغير شرطية الى استجابة شرطية حيث يسيل اللعاب لمجرد سماع صوت الجرس دون وجود اي طعام سواء قبل أو أثناء أو بعد الجرس مباشرة.

ب. الأشراط الأجرائي Operant Conditioning:

يعتمد التعلم في الأشراط الأجرائي على نتائج السلوك، بمعنى أن السلوك يقوى أو يضعف بناء على نتائجه، فاذا ترتب على سلوك ما الحصول على أثابة مثل الشعور بالسعادة أو الحصول على قطعة حلوى، فإن الطفل يميل الى تكرار ذلك السلوك، أما أذا ترتب عليه الحصول على العقاب أو الألم، فإن الأستجابة التلقائية تكون تجنب ذلك السلوك (الناشف،2001:70).

- التعزيز (Reinforcement): هو العملية السلوكية التي تشتمل على السلوك مما يؤدي الى زيادة أحتمالات حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المشابهة والتعزيز نوعان هما:

أ) التعزيز الأيجابي(Positive Reinforcement)- وهو التعزيز الذي ينجم عنه نتائج ايجابية بالنسبة الى الفرد.

ب) التعزيز السلبي (Negative Reinforcement) – وهو التعزيز الذي يعمل على أزالة أو ايقاف المثيرات السلبية المنفرة (الخطيب، 1993:37).

- التعميم (Generalization)- اذا تعلم الفرد أستجابة، وتكرر الموقف فأن الفرد ينزع الى تعميم الأستجابة المتعلمة على استجابات تشبه الاستجابة المتعلمة (زهران،1980:93).

ثالثا: نظرية التعلم الأجتماعي Social Learning Theory

تُعَد نظرية التعلم الأجتماعي من النظريات التي أسهمت أسهاما عظيما في نموذج التعلم المباشر ولقد وضعها في الأصل جون دولار J.Dollard ونيل ميلر N. Miller في الثلاثينات والأربعينات محاولين أستخدام ميكانزمات الملاحظة والتعزيز البديل لشرح الأنماط السلوكية والأجتماعية المختلفة كالعدوان

والتعاون وأما باندورا وأعوانه فيما بعد فقد بدأوا في توسيع الأطار ليشمل تعلم المهارات الأكاديمية والمفاهيم (جابر،1999:19).

ظهرت هذ النظرية على يد جماعة من السلوكيين، وعلى رأسهم باندورا (Bandura) عرفوا بأسم أصحاب النظرية الأجتماعية في التعلم لتأكيدهم على الدور الذي تلعبه الملاحظة والنماذج والقدوة والخبرات المتنوعة وعمليات التحكم في السلوك (الناشف،2001: 71) (العناني،2000:34).

وتوجد اربع خطوات في عملية التعلم هي ملاحظة الآخرين، تذكر السلوك الملاحظ، أسترجاع ما لوحظ وتعديل السلوك القدوة في ضوء التغذية الراجعة وترى هذه النظرية أن التأمل الذي يقوم به الطفل في أستجابته للمثير، فيحلله في ضوء خبراته السابقة ومستوى أدائه المعرفي وقيمة المثير نفسه بالنسبة له قبل أن يستجيب له (الناشف،2001: 71) وقد حدد باندورا ثلاث فرضيات رئيسة للتعلم بالملاحظة هي:

- الكثيرمن التعلم الأنساني معرفي إن الأنسان لديه القدرة على أكتساب التمثيل الرمزي أو المعرفي الذي يتضمن النظم اللغوية أو الصور الذهنية والرموز الموسيقية والعددية، وتتوقف قيمة هذا التمثيل في سلوك الأنسان على المطابقة الوثيقة بين النظام الرمزي والأحداث الخارجية.
- احد المصادر الرئيسة للتعلم الأنساني هو نتائج الأستجابات: عندما تحدث أستجابة ما فإنها تؤدي الى نتيجة ما ايجابية، او سلبية أو محايدة تمارس تأثيراتها في رصد السلوك عند الفرد.
- التعلم يتم عن طريق الملاحظة يكتسب الطفل الكثير من السلوك الأنساني عن طريق مراقبة ما يفعله الآخرون مثل القيم والأتجاهات والميول والخبرة والكثير من الأنفعالات (غازدا جورج، 1986:160-163).

كما يؤكد باندورا من خلال التعلم بالملاحظة أو التعلم بالأنموذج على وجود أربع حلقات متتالية في عملية التعلم هي:

1) الأنتباه والأكتساب Attention and Acquisition:

إن الأنتباه الى الأنموذج هو أول شرط في عملية التعلم القائم على الملاحظة، فلا يمكن أن يكون هناك تعلم دون أنتباه، ويرى باندورا أن هناك متغيرين يؤثران على هذه العملية، هما: خصائص الملاحظ وخصائص الأنموذج (أبو جادو،223:2000) (غازدا جورج،164:1986).

2) الترميز والأحتفاظ وعمليات الأستبقاء Coding and Retention and Processing:

يعتمد التعلم بالملاحظة اعتمادا رئيسيا على نظامين من الأنظمة التمثيلية هما: النظام التصوري (Imaginal) والنظام اللفظي (Verbal) حيث يبقى السلوك في حالة تخيل (Bandura,1977:25) والملاحظون الذين يقومون بترميز الأنشطة المنمذجة يتعلمون ويحتفظون بالسلوك بطريقة أفضل من هؤلاء الذين يقومون بالملاحظة وهم منشغلوا الذهن بأمور أخرى (أبو جادو، 226:2000).

3) الأداء الحركي Performance:

ويتمثل بتحويل الرموز الى سلوك خارجي فعلي فلابد من أداء الحركات وتسلم التغذية الراجعة (Feedback) لتعديل المهارات وصقلها في ضوء أستجابات الآخرين (غازدا جورج،186:1986).

4) الدافعية Motivation:

وتعد الدوافع من جملة القوى التي تهيء السلوك الى الحركة وتبعث الطاقة فيه، وهذه الدوافع يمكن الأستدلال عليها من السلوك ذاته (منصور، 109:1977) ولابد من توافرالظروف المناسبة حتى يتمكن الفرد من أداء الأستجابة المكتسبة ومن هذه الظروف وجود الدافع الملائم الذي يقود الى الأداء المناسب فضلا عن أنه يؤثر على عملية الأحتفاظ والتذكر والتدوين (الجويع، 35:2002).

ويتم تمثيل السلوك المكتسب وتقليده من خلال ملاحظة الأخرين إذا ما تم تعزيزه أو عندما تتم معاقبة السلوك (أبو جادو،227:2000) لذا فإن عوامل الدافعية الرئيسة يجري حدوثها بفعل المكافأة والتعزيز، فإن الظرف الملائم لأكتساب سلوك معين لشخص ما، يحدث عندما يتم تعزيز سلوكه وبخلاف ذلك تجري معاقبته مما يؤدي الى الكف السلوكي (غازدا جورج، 1986:166-167) ويشير باندورا الى أن الطفل بتقليده الأنموذج يتبع نوعين من التقليد هما:

1. التقليد المعتمد المتكافء Matched Dependent- وفيه يتم تقليد الطفل لسلوك الأبوين، ويتبنى الطفل اطباع والديه ويلعب الادوار التي يلعبها والديه.
2. الأستنساخ Copying – وفيه يستنسخ الطفل سلوكه من سلوك الشخص الملاحظ وهنا يتعلم الفرد بموجبه نمذجة سلوكه حسب سلوك شخص آخر ويعرف ان تصرفه هذا هو استنساخ مقبول لتصرف الانموذج (Similansky, 1968: 69) ويمكن تقسيم التعلم بالنمذجة الى:

أ. التعلم بالأنموذج الحسي (الحي):

ويتم ذلك من خلال ما يلاحظ المتعلم انموذجا حيا أمامه ويحدث عادة في المواقف الأجتماعية في إكتساب القيم والعادات.

ب. التعلم بالأنموذج اللفظي:

يتم هذاالنوع من التعلم عندما تحل الكلمات محل خبرات الأنموذج وتتمثل قيام الأنموذج بتقديم الأشارات اللفظية، وقد ينتجها الملاحظ نفسه.

ج. التعلم بالأنموذج الحي مقابل التعلم بالأنموذج الرمزي:

يكون على أساس حضور أو غياب الأنموذج ويشتمل على التعلم الرمزي مثل أشياء من قبيل التلفزيون أو السينما أو الكتب أوأي مصدر ينتج سلوكا يمكن محاكاته (ويتيج1981:68).

وعلى وفق ما تقدم فقد أختارت الباحثة نظرية التعلم الأجتماعي وذلك:

1. أن عملية التعلم وفقا لهذه النظرية تتم من خلال ملاحظةالسلوك ذات الصلة.
2. في عملية التعلم يتولد لدى الطفل الدافعية للوصول الىالأهداف التي تجعل السلوك الملاحظ ممكن التحقيق.
3. يكتسب الطفل الأنماط السلوكية التي يتوقعها المجتمع، ويرضى عنها، ويكون الأداء المتضمن في ذلك السلوك بمثابة دليل عمل يهتدي به من أعمال.
4. التعلم وفقا لهذه النظرية يتضمن أكتساب سلوكيات جديدة أو تعديل سلوكيات قديمة نتيجة الملاحظة (عدس وقطامي وآخرون: 1996، 648-658).

ثانيا: القصة Story

هي فرع من فروع الادب عرفته الشعوب وتناقلته مشافهة واستخدم للتربية منذ زمن سحيق (فلوح،1988:63) الا أنها تعد آخرالأجناس الأدبية ظهوراً، لأن

ظهورها لايذهب الى أبعد من القرن (19) (مكي،7:1978) وتشير معظم كتب الأدب في العالم، الا أن الأدب في العهد القديم وفي معظم بقاع العالم لم يعط أدب الأطفال الأهتمام الكافي، وأن الأهتمام الحقيقي لها حصل في القرنين الماضين، أما فيما عدا ذلك فقد كانت أشارات تروى مشافهة على شكل اساطيروقصص تتناقلها الألسن جيلا بعد جيل (عزيز،27:1993).

وفي تراثنا العربي، أحتلت القصة منذ الجاهلية مكانة مرموقة وكانت عبارة عن حكايات وأساطير شعبية، تروى عن مضارب الخيام للكبار والصغار (العناني،13:1999) فصورت حياة الملوك والناس واتجه بعضها الى الأخلاق والموعظة المباشرة، وقد برز من القصص الشعبية "سيرة عنترة بن شداد" ومن القصص التي تصور حياة الناس"ألف ليلة وليلة"ومن قصص الحكمة على ألسنة الحيوان" كليلة ودمنة " (فلوح،63:1988) وأما في العصر الأسلامي، يمكن أن نجد جذورها في قصص القرآن الكريم ، ولقد حفل القرآن الكريم بفيض زاخر من القصص التي تخص بدء الخليقة حتى ظهور الأسلام، فقد قص أخبار حضارات وأمم مندرسة سادت في زمن ماض ثم أندثرت، ولم يهتم الأسلام بالقصة ذاتها وأنما بصفتها اداة تثقيفية، فقد أستثمر الأسلام القصة للعبرة والعظة والحكمة وغرس المبادىء الجديدة ومنها مبادىء الثواب العقاب وبذلك أصبح لها هدف واعظي تربوي (البياتي، 1989:24–25).

القصة ومنها قصص الأطفال، هي من فنون الأدب تتشكل من قواعد ومقومات فنية، وتشتمل على رؤية أبداعية، تحتوي قدرا كبيرا من الجمال والقدرة على التأثير في اللفظ والمعنى، فتترك في النفس متعة فنية وتعمل على أحداث تغيير في الواقع وفي جمهورالناس الذين يقدم لهم (العناني،182:1999).

ومع أن القصة تحمل أفكارا ومعلومات علمية وجغرافية وتاريخية، الا أن وظيفتها لا تتمثل في نقل الأفكار والمعلومات الى الطفل حسب بل في تكوين أخيلة

وتصورات ونظرات وقيم وأتجاهات ومواقف وانماط سلوك جديدة (الهيتي، 33:1989).

وبذلك يمكن القول بأن القصة، أسلوب تعليمي مهم ووسيلة مؤثرة ومشوقة في تحريك العواطف وإثارة الوجدان وجذب الأنتباه، وتعدُ من الأنشطة المحببة للأطفال والقريبة في نفوسهم، فكل الأطفال لديهم ميل طبيعي للاستماع للقصص بانتباه بالغ، وفيها ينتقل الاطفال ويتحررون من(هنا والأن) الى عالم مليء بالاحتمالات والتوقعات.

ويرى العلماء ان أجتماع الأطفال حول موضوع القصة يتيح لهم خبرة مشتركة وفرص للحديث حول القصة وأحداثها، كما أن القصة التي تقرؤها المعلمة مع مجموعة صغيرة من الاطفال، تعطي الفرصة لكل طفل أن يستجيب للقصة (خليل،42:2001) فقد أظهرت نتائج الدراسات التي أستخدمت قصص القدوة والصور والشرائح والأغاني والرقص والمساعدة الذاتية مع الأطفال الى تعلم الأطفال مساعدة بعضهم بعضا، فاذا وقع طفل على الأرض، تشجع المعلمة آخر لمساعدته، ويشجع الأطفال بعضهم بعضا في تزرير ملابسهم (قطامي وقطامي، 246:1990) وللقصة عناصر تلتزم بها ولا تكاد تخلو منها أية قصة جيدة وهي:

أ. الفكرة الأساسية:

وهي التي تجري أحداث القصة في اطارها وحسن أختيار الفكرة يمثل الخطوة الأولى في طريق قصة ناجحة.

وتختلف الفكرة في مدى مايصادفها من نجاح باختلاف مستويات القراء الفكرية والثقافية ودرجة نموهم النفسي وأعمارهم (العناني،145:2000) ويشيرميتشل(Mitchall:1982) الى ضرورة أختيار الخبرات المناسبة والملائمة كي يستفيد منها الاطفال بصورة مثالية مع الأخذ بنظر الأعتبار قابلياتهم

وحاجاتهم الأنفعالية (Mitchall,1982:136) وبما يناسب مطالب النمو الخاصة لهذه المرحلة المتمثلة بالنمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي.

ب. الحبكة:

وهي أن تقدم الحوادث والشخصيات في تتابع منتظم وفي شكل حلقات متتابعة، وأن ما تتخذه الشخصيات من قرارات يرتبط أرتباطا منطقيا وطبيعيا، ويجعل من مجموعها وحدة ذات محددة (الحديدي،131:1972).

والحبكة قمة تنمو فيها الفكرة والحوادث والوقائع الآخرى مؤلفة خيطا غير منظور يمسك بنسيج القصة وبنائها مما يدفع الطفل الى متابعة قراءتها أوالأستماع اليها، أما أسلوب القصة فهو يؤلف بناء فني يعبر عن فكرة القصة وحوادثها وشخصياتها تعبيرا واضحا وجميلا وقويا، حيث يتمثل الوضوح في ملائمة الألفاظ والتراكيب لمستوى الطفل اللغوي (الهيتي،183:1988) ومن قاموسه اللغوي في الفاظه وتراكيبه الحقيقية (عبد الهادي،65:1977).

وأما عنصر التشويق، فهو ضرب من ضروب القصة ويتطلب قبل كل شيء حركة واحدة وحدثا معينا وحبكة متماسكة ونموا متصاعدا على نحو يبقي الطفل في القصة ويدفعه لمعاينة أحداثها والتعاطف مع هذه الشخصية (محمد، 91:1989).

ج. شخصيات القصة وأبطالها:

إن شخصيات القصة أو أبطالها هم الذين تدور حولهم الأحداث، أو هم الذين يفعلون الأحداث ويؤدونها (سلام،34:1973).

د. الحدث:

هو أقتران فعل بزمن لازم للقصة، والأحداث قد تكون كبيرة هائجة أو قد تكون هادئة.

ه. الزمن:

هو ضابط الفعل في القصة وبه وعلى نبضاته يسجل الحدث وقائعه، وأن أثرالزمن عامل فعّال في كثير من القصص الطويلة والروايات (سلام،24:1973).

ومن هنا فالقصة هي صورة الحياة الأنسانية وتقاس بكمية الحياة فيها (شرف،20:2001) فتطلق للاطفال عنان خيالاتهم وطاقاتهم الأبداعية وتصور وعيهم وطريقة فهمهم للحياة وتنمي لديهم روح الجمال والمعرفة (الحديدي، 5:1976) وهناك أنواع من القصص التي تقدم للأطفال وهي:

أ. قصص الجن والسحرة:

وهي القصص التي تحدث فيها الخوارق والامور الغريبة، كأن يكون فيها جنيات أو عمالقة او اقزام (العناني،43:1999).

ب. قصص الأساطير:

وهي القصص التي تختص بالآلهة وافعالها، عندما يكون الأنسان يبحث عن الآلهة، ليس لذاتها ولكن بوصفها القوى الغيبية التي تسيطر على الظواهر الكونية (العناني،43:1999).

ج. قصص الحيوان:

وهي القصص التي تقوم الحيوانات فيها بدور الشخصيات وقصص الحيوان من أقدم أشكال الحكاية التي عرفها الأنسان، ويرجع ذلك الى تعلق الأطفال بالقصص التي تقوم الحيوانات بأداء الشخصيات فيها والسهولة التي يجدها الأطفال في تقمص أدوار الحيوانات، وفي رغبتهم في قيام ألفة مع بعضها فضلا عن أنها ذات هدف أخلاقي وتسلي الطفل وتسعده وتتيح له ممارسة التخيل والتفكير دون عناء لاعتمادها على الصور الحسية (الهيتي،1988:190).

د. القصص الشعبية:

وهي القصص التي ينسجها الخيال الشعبي حول حدث تاريخي أوبطل يشارك في صنع التاريخ لشعب من الشعوب (العناني،1999:44).

ه. القصص الفكاهية:

وهي القصص التي ترسم على شفاه الأطفال الأبتسامة، فهي تضحكهم وتحمل معها مُثلا ومباديء أخلاقية، وتشيع فيهم رغبات انسانية نبيلة فضلا عن أنها تنمي روح المرح والأنشراح وتنمي ثروتهم اللغوية (الهيتي،1988:201).

و. قصص البطولة والمغامرة

وهي القصص التي تنطوي على القوة والشجاعة او المجازفة أو الذكاء الحاد ومن قصص البطولة ما هي واقعية مثل القصص التي تعبر عن بطولة شعب أو جماعة، أوخيالية تعبر عن بطولة فرد في مواجهة خطر من الأخطار وأما قصص المغامرة فتظهر في القصص البوليسية التي يؤدي فيها رجال الشرطة أدوارا من البطولة في ملاحقة المجرمين (الهيتي،1988:191).

ز. قصص الخيال العلمي:

وتسمى أحيانا بقصص التنبوء أو قصص المستقبل تقوم أستنادا على حقائق مثبتة بالتركيز على تأثير العلم في أوجه الحياة بما في ذلك شؤون السياسة والدين والتعليم والتسلية (الهيتي،1988:198) ويستطيع المدرسون عن طريق توظيف هذه القصص في المدارس تنمية مدارك الطفل (العناني،1999:44).

وللقصص قيمة كبيرة في حياة الطفل، لما لها من تأثير على الحياة الأنفعالية والصحة النفسية والعقلية، فهي مجال رحب للتنفيس عن الرغبات المكبوتة فتخفف من عناء الضغط الذي يعانيه الطفل، كما أن توحد الطفل بأبطال القصة قد يجعله يلجأ الى إتباع ما قامت به تلك الشخصيات ويدفعه الى مواجهة المشكلات بواقعية أكبر مما لو لم يكن قد سمع تلك القصص (العجيلي،1979:6).

لكن الأطفال الصغار هم في مدركاتهم غير واقعيين وغير الواقعية هذه تعمد الى أثارة المخاوف لديهم، كأن تكون صادرة من حيوانات مفترسة في أماكن خفية تحت أسرتهم أو في فراشهم، وهذه تقدم دلائل للتربويين والوالدين ليختاروا الأدب المناسب لأطفال دون السابعة (Mitchall,1982:136) وللقصة التي تقدم للأطفال مواصفات خاصة هي:

1. أحتواء القصص على شخصيات مألوفة من الحيوانات والنباتات.
2. أحتواء القصص على شخصيات بشرية مألوفة لهم كالأب أو الأم.
3. الجماد من الشخصيات، يجب أن تكون متكلمة أو ذات أصوات وحركات.
4. القصص واقعية وممزوجة بشيء من الخيال وعلى أن لا تكون خيالية فقط.
5. أن تتمتع القصة بالأيقاع والحركة السريعة واللون والصوت،لأن الطفل يتأثر بها كثيرا (أبوحجلة،1985:75-76).

وبما أن الطفل يتعلم عن طريق الحواس، وكلما أستخدم أكبر عدد من الحواس كلما كان تعلمه أفضل(جاسر، 1988 :25) لأن نسبة تذكر الفرد لما سبق أن تعلمه من خبرة تختلف باختلاف الحاسة أو الحواس التي نفذت من خلالها الرسالة الى مخ المتعلم، كلما أدى ذلك الى تعلم أكثر جودة والى نسبة تذكرأفضل، وتوجد طرق عديدة عند سرد القصة منها:

1. الكتاب – ويتمثل بقراءة قصة من كتاب لمجموعة الأطفال ويشترط أن تكون الصور الخاصة بالقصة واضحة وكبيرة الحجم.
2. رواية القصة من خلال اللوحة الوبرية – وذلك بتفريغ الشخصيات في القصة ورسمها منفصلة، وهذه الطريقة تتيح التركيز على شخصيات القصة وفي الوقت نفسه يستمعون الى الحوار من خلال رواية المعلمة.
3. مسرح العرائس– وهنا تقوم المعلمة بعرض الشخصيات الرئيسة من خلال العرائس وتكون المعلمة مختبئة خلف المسرح، بحيث لا يرى الأطفال سوى العرائس، ولكنهم يستمعون لصوت المعلمة؛ ويفضل أن يكون لدى المعلمة القدرة على تغيير نبرات صوتها (خليل،2001: 53) وتوجد أنواع من المسارح التي تقدم فيها العرائس وهي:

1) مسرح الملاءة – وهو من المسارح المناسبة للعروض ذات الأعداد الكبيرة من العرائس، لما يتيحه من مساحة يمكن التحكم فيها لتحريك العرائس، وهو يعتمد على ملاءة أو مفرش يمكن مدها بين أي قائمتين بالأتساع المطلوب بعد تثبيت المفرش في حافتي المنضدة وأن اللاعبين يقوفون خلف الملاءة ويحركوا العرائس من فوق حافتها العلوية.
2) مسرح الصندوق – ويتمثل بوضع الصندوق على المنضدة وتجلس المعلمة خلفها وتستخدم فتحة الصندوق كإطار لتحريك العرائس بعد أن ترفع واجهته وقاعدته المقابلة لها.

3) مسرح فتحة الباب – وهو فكرة مسرح الملاءة نفسها، لكن القوائم في مسرح فتحة الباب تكون فتحة احد الأبواب، حيث يجلس المشاهدون من ناحية والعرائس والمعلمة من ناحية أخرى.

4) مسرح النافذة – والمكان المناسب للعرض هو احدى غرف الدور الأرضي أو أي غرفة يمكن الوقوف خارج نوافذها، فيما يجلس المشاهدون داخل الغرفة ويقف اللاعبون ويحركون عرائسهم من فتحة النافذة التي تكون بمثابة مساحة التحريكفي مسرح النافذة.

5) مسرح المنضدة – وتستخدم المائدة مساحة للتحريك، بعد أن توضع ستارة على الجانب المواجه للمشاهدين ويثبت المفرش على جوانب المنضدة بين قوائم أرجل المنضدة، لأخفاء اللاعب الذي يحرك العرائس (حسين، 29:2001) وقد اختارت الباحثة هذا المسرح لعرض القصة وذلك لسهولة أعداده وتوافر المناضد في الروضة التي تم فيها تقديم البرنامج. وتوجد أنواع من العرائس تستخدم في مسرح العرائس منها:

أ. عرائس الخيوط – ويعد هذا النوع من العرائس أكثرها أستخداما في مسرح العرائس، على الرغم من حاجته الى المهارة العالية التي يجب توفيرها في محرك الدمية (زاهر وبهبهاني، 275:2000) وتتحرك الدمى بواسطة الخيوط من الأعلى، اي أن تكون الدمية متدلية وهي مصنوعة من الخشب ومعظم أجزاء الدمية متصلة مع بعضها بمفاصل مصنوعة من الأسلاك أو الجلد أو القماش.

ب. عرائس العصي – وهي عرائس تتكون أجسامها من كتلة مربوطة بنهاية عصى وغالبا ما تكون مصنوعة من القماش ومحشوة بمواد أخرى كالقطن أو الأسفنج، ويراد بالعصي أن تكون مقبضا يمسك به اللاعبون ليوجهوا الدمية (الصياد، 38:1991).

ج. عرائس القفاز – وهي عرائس صغيرة بحجم اليد ويتم أدخال اليد فيها حيث تلبسها مثل القفاز (زاهر وبهبهاني، 275:2000)، وفيها يتحرك رأس الدمية

بوساطة الأصبع السبابة، بينما يتحرك الأبهام والوسط، ذراعي الدمية، وهذا النوع من الدمى يعد من أبسط الأنواع المستخدمة وانسب لأمكانيات مدارسنا فنيا وماديا (أبو هنيدي،1979:37)، وقد أستخدمت الباحثة هذه العرائس:

- لسهولة اعدادها وتوافر مواد صناعتها ويمكن للمعلمات اعداد ها بأنفسهن في المستقبل.
- لانها تعمل على اثارة الاهتمام بالعمل وتثبيت المعلومات وتدرب الاطفال على التعاون والعمل المشترك.
- لانها تكسب القائمين بالتمثيل قيما ممتازة حيث تتلاشى المصلحة الشخصية والخجل والخوف.
- تكسب الاطفال مهارات التعبير والنطق والاداء الحركي (الحيلة، 2000:313).

وقد أختارت الباحثة اسلوب القصة للأسباب الآتية:

1. تعد القصة من أنفع الوسائل للعبرة والأتعاظ وتحسين السلوك وأثارة العواطف الأيجابية والوجدانية.
2. تساعد في تنمية الخيال (الدوري،1981:65).
3. تنمي الذوق الأدبي لدى الطفل.
4. تدريب الطفل على الأبداع من خلال المشاركة في رواية القصة مابين الراوي والمستمع.
5. اثراء معلومات الطفل عن العالم الحقيقي أو المتخيل (عبد الكافي،2002:62).
6. تدخل الفرح والسرور والتفاؤل في نفوس الأطفال.
7. تساعد على النمو اللغوي من خلال تقديم الكلمة الجديدة والعبارة المنقحة والجملة البسيطة التامة.
8. تعمل على اغناء وتعميق الخبرات الأولية المباشرة التي يكتسبها الطفل في محيطه بطريقة الأكتشاف الذاتي سواء أكان في البيت أم الروضة.

9. تنمي لدى الطفل تقدير الكتاب (وزارة التربية،1986:60).
10. تزود الطفل بالكثير من المفاهيم التاريخية والوطنية بشكل غير مباشر، فهي تستطيع نقل الأطفال الى الأجواء التي حدثت فيها القصة فتعطيهم فكرة عن حياة العصر والقيم السائدة فيه (العمر،1996:139).

ثالثا: اللعب التمثيلي Acting play:

لفت موضوع اللعب انظار الباحثين في مختلف العصور والأزمان فتأملوا لعب الأنسان والحيوان، وحاولوا الوصول الى ما قد يكون له من فوائد وفسروا الأغراض التي يمكن أن يؤدي كل منها، فوضعوا نظريات عديدة بهدف تفسيره، لكن علماء التربية وأصحاب نظريات التعلم، لم يهتموا باللعب، الا بعد أن أثبتت البحوث والتجارب العلمية والعملية،العلاقة الأيجابية بين التعلم واللعب، وما للعب من دور في استثارة دوافع التعلم والنمو (بوريني، 1992:68).

ويمثل اللعب مكانة هامة في دنيا الأطفال، حيث لا يستطيع الطفل أن يميز بين اللعب والعمل، فاللعب للطفل هو العمل، كما أن العمل هو اللعب (الطواب، 1986:47) فعن طريق اللعب، يعلم الطفل نفسه بنفسه ويصحح أخطاءه ويعيد التجربة، لكن دون الشعور بالذنب، حيث يمكنه التوقف عن اللعب عندما يريد، كما أنه يقابل أثناء اللعب مواقف متعددة يستطيع خلالها، التوقف عن الحركة عندما لا تستجيب اللعبة له، يصحح من حركته أو يسيطر عليها، ويقوم بتمارين عديدة ومتنوعة، تتيح له فرصة أكتساب وتقوية معرفته وكفاءته العلمية في مجالات متنوعة (برناردي،1998:5).

فالطفل في لعبه لا يكون طفلا فحسب، ولكنه يلعب دور طفولته فيعيشها من خلال اللعب الذي ينطوي فيه ويتوحد مع عناصره وأدواته ويستجيب لرموزه ومعانيه، فاللعب بالنسبة للطفل حقيقة يعيشها الطفل بواقعه وخياله، وهو نشاط تلقائي أكثر أثارة لاهتمامه مما يحيط به فتظل آثار خبراته حية متأصلة، أكثر

من آثار الحياة الواقعية التي لم يستطيع أن يدخل فيها ويستوعبها لصعوبة ظاهراتها (الببلاوي،74:1979) لأن العائق الوحيد الذي يقف أمامه يتمثل في جهل الكبار والمربين أنفسهم مما يحدث للطفل أثناء اللعب (برناردى، 6:1998).

ويعد اللعب من أهم وسائل الصغار لفهم العالم أو البيئة المحيطة بهم ومن وسائل التعبير عن النفس (المعايطة وآخرون،80:2000) لأنه يتيح أستخدام الحواس والعقل ويسمح للطفل اكتشاف العالم من حوله وفهم بيئته ومعرفة ذاته، أذ تتطور قدراته ومهارات تفكيره من خلال ممارسته لألوان مختلفة من اللعب فيتفاعل مع مواده وأدواته ويتعلم ثقافة مجتمعه ولغته لتكون عونا له على التفاعل والتواصل مع العالم الخارجي من حوله (بوريني،68:1992).

ولم يكن اللعب وألوان النشاط لتظهر حديثا، أو لتقتصر على مرحلة معينة من مراحل النمو الأنساني، بل أنه قديم قدم الأنسان وشامل لجميع مراحل نموه، إذ يحدثنا التاريخ أن اللعب وجد مع الأنسان وأخذ يتطور بتطوره وبتوفير مجالات وأمكانيات أستغلاله بالشكل الذي يلائم قابليات الفرد وأستعداداته وقد أظهرت الحفريات بعضا من الرسوم والنقوش لبعض الفعاليات والألعاب التي كان يمارسها قدماء العراقيين والمصريين (عبد الرزاق، 1979 :60).

وقد وردت كلمة (لعب) في مواضع كثيرة من القرآن الكريم، نذكر منها قوله تعالى: (أَرْسِلْهُ مَعَنَا غَدًا يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) {يوسف:12} كما أكد الرسول الكريم (ص)على أهمية اللعب في الطفولة بقوله (لاعب أبنك سبعا وهذبه سبعا وصاحبه سبعا) فقد كان يلاعب أحفاده ويجلس معهم ويتلاطف معهم، وأكد على أهمية اللعب بالتراب بقوله (التراب ربيع الصبيان) (الطائي، 20:1981).

أما العلماء العرب فقد وجهوا اهتمامهم الى اللعب ودوره في النمو المتكامل للطفل، فقد أكدوا على أدخال اللعب في التعليم للترويح عن الطفل، لأن الأرهاق

يميت القلب ويبطل الذكاء، فنجد مثلا الغزالي، يؤكد على دور اللعب في تنمية ذكاء الطفل بقوله "ينبغي أن يؤذن للصبي بعد الأنصراف من الكتاب أن يلعب لعبا جميلا يستريح فيه من تعب الكتب، بحيث لايتعب في اللعب، فأن منع الصبي من اللعب وأرهاقه في التعلم، يمت قلبه ويبطل ذكاؤه ويبغض عليه العيش" (الحاج، 40:1988) ويتفق معه أبن مسكويه بقوله "ينبغي أن يؤذن للطفل في بعض الأوقات أن يلعب لعبا جميلا لأن الجسم في حاجة الى الرياضة والحركة، فهي تبعث الحركة وتطرد البلادة وتبعث النشاط وتزكي النفس" (مردان،72:1970).

أما أبن سينا فيؤكد على ضرورة فسح المجال للطفل للحركة والترويح عن الطفل ليزيل عما في نفسه من سأمة وملل بحيث لا يؤدي الى التعب، فقد ذكر في كتابه القانون في موضوع تربية الطفل "إذا أنتهى الطفل من نومه فالأحرى أن يستحم، ثم يخلى بينه وبين اللعب ساعة ثم يطعم شيئا يسيرا ثم يطلق له اللعب وقتا أطول ثم يستحم ثم يغذى" (مردان،72:1970).

أما علماء النفس والتربية فقد أدركوا أن اللعب يمثل سمة مميزة للطفل، فقد أشار جون لوك الى أهمية اللعب بقوله "علينا ان نتقبل الاطفال كما هم ونتيح لهم التعلم من خلال نشاطهم الطبيعي هو اللعب" (الناشف،72:2001).

أما جاي جاكومن فيرى " أن اللعب يؤدي الى تفهم قواعده الشخصية الذاتية وتفهم قواعد المجتمع " (برتاردى، 12:1998) وهو يتفق مع أروين (Irwin) بأن اللعب "طريقة الأطفال لفهم عالم الكبار ومعرفة قوانين العالم المتحضر"(الطواب،47:1986).

وأما كرافت آن (Graft An) فترى أن اللعب هو ذلك النشاط الذي يقوم به الأطفال بالأستطلاع والأستكشاف للأصوات والألوان والأشكال والأحجام وكل العالم الذي يحيط بهم" (السيد،78:2001).

وأما المربية سوزان ايزكس (Susan Isaacs: 1977) فقد وجدت في دراسات متأنية وبحوث مختبرية في سنوات عملها، دلائل كثيرة تشير الى اهمية اللعب في بداية نمو الكائنات الحية المعقدة .(Cohen ,1977: 98).

وتؤكد روث هارتلي (Ruth Hartley) على ضرورة معرفة الأسهامات الهائلة والضرورية التي يمكن أن يؤديها اللعب والأنشطة الخلاقة في تعلم الأطفال وتنمية قدرات التفكير لديهم وتحقيق النمو المعرفي المرغوب (الطواب، 1986: 47) وهي جاءت أمتدادا لرأي بياجيه (Piagt,1962) الذي يرى أن اللعب والتقليد والمحاكاة جزء لا يتجزأ من عملية النماء العقلي (بوريني،1992: 69) وهي اساس كل الأشكال العليا من الأنشطة العقلية، فهو يعمل كقنطرة للمرور من الذكاء الحسي الحركي الى ذكاء العمليات المعقدة (ملص،1985: 128).

فاللعب سلوك فطري وحيوي في حياة الطفل الصغير (سليد،1981: 3) ويعد أنفاس الحياة للطفل بل هو حياته (Tayler,1967:91) ويعبر عن طريقة الطفل في التفكير والتذكير والأسترخاء والعمل والأقدام والأبداع وتمثل العالم الخارجي أنه الحياة ذاتها (سليد،1981: 2) وجانب من جوانب لعب الطفل هو اللعب التمثيلي Acting play الذي يسمى دراما الطفل(Child Drama) فالدراما مستمدة من الكلمة اليونانية Drao التي تعني (أنا أناضل) وفي الدراما أي في الفعل والنشاط يكتشف الطفل الحياة والنفس عن طريق المحاولات النفسية والأنفعالية، ثم عن طريق التدريب المتكرر وهذا هو اللعب التمثيلي (سليد،1981: 2) (العناني، 2000: 62).

اللعب التمثيلي هو نشاط يمارسه الطفل خلال اللعب فتظهر فيه لحظات تشخيص ومواقف عاطفية (ملص، 1986: 186) (العناني،2000: 61) (الحيلة، 2000: 346) ويشيرسليد أحد رواد هذا النشاط الى اللعب التمثيلي بقوله "الى أنه الشيء المدهش الذي يعيش معنا ولكنه لا يكاد يميز" (ملص،1986: 185) وهذا يعني أن اللعب التمثيلي هو ليس نشاط أخترعه شخص ما ولكنه السلوك الحقيقي

للأنسان (ملص،1988:126) حيث يقوم الطفل بتمثيل الشخصيات ويلعب الطفل دور أب أو طبيب في حين تؤدي البنت دور أم تحمل دميتها على أنها أبنتها الحقيقية (الطائي،1981:50).

فقد حدد بيرنز وبرينرد(Burns&Brainerd:1979) جلسات اللعب التمثيلي بـ(متجر البقالة، وعيادة طبيب، ومطعم) (Burns&Brainerd,1979: 512-521).

اما البيلاوي 1979 أشارت الى مظاهر اللعب التمثيلي بـ (بناء منزل وتأثيثه، والطبخ، وعمل حفلة شاي، ورعاية الأطفال الصغار، والبيع والشراء) (البيلاوي،1979:129).

أما كرافنك (Griffing:1983) فقد حدد ثلاث مراكز للعب التمثيلي هي(البيت، ومتجر الخضروات، وعيادة الطبيب) (Griffing,1983:.13).

وتشير بحري 1984 الى مظاهر اللعب التمثيلي بـ (حياة المنزل، وتربية الطفل، والبيع والشراء، ووسائط النقل) (بحري،1984:25).

أما ميرفي (Murphy) فقد حدد مظاهر اللعب التمثيلي بـ(العاب المنزل، والبيع، والشراء) (عبد الهادي،2000:258).

إن ما يربط اللعب بالتمثيل هو قيام كل منهما على مبدأ حرية الأختيار وعدم كون المرء مكرها على العمل مع الأخرين، فضلا عن قيام كل منهما بمهمتين أساسيتين هما التسلية والتعلم (ميلر،1987:19) فالدراما واللعب هما وجهان لعملة واحدة، فأن أساس دراما الطفل هو اللعب، فالطفل يلعب عندما يمثل ويمثل عندما يلعب (موسى،1992:41) وفي اللعب التمثيلي لابد من توافر صفتين هامتين هما:

1. الأنهماك – هو الأندماج الكامل فيما يقوم به الفرد مع أستبعاد كل الأفكار الأخرى بما في ذلك الرغبة في وجود متفرجين أو حتى أدراك وجودهم.
2. الأخلاص– هو شكل كامل من الأمانة في تصوير أي دور وهذا يتحقق بشكل واضح عند الأنهماك في التمثيل (العناني،62:2000) (الحيلة،346:2000) (سليد،2:1981).

وعلى المربي أن يغذي هاتين الصفتين عند الطفل ويعمل على تطويرهما بشتى الوسائل حيث أنهما على درجة كبيرة من الأهمية للفرد في مراحل حياته المختلفة (العناني،62:2000) وتبدأ هاتان الصفتان في الظهور في المراحل المبكرة كشكلين من اللعب عند الأطفال (ملص،84:1983) وهما:

أ. اللعب الأسقاطي Projected play

وهو دراما يستخدم فيها الطفل عقله دون أن يستخدم جسمه بالدرجة نفسها، والطفل أثناء هذا النوع من اللعب يميل نحو الهدوء مع ثبات الجسم، حيث تدب الحياة في الأشياء التي يلعب بها أكثر مما هي في الطفل ذاته، واللعب الأسقاطي مسؤول بدرجة كبيرة عن صفة الأنهماك عند الطفل، كما أنه أكثر وضوحا في المراحل المبكرة من عمر الطفل، عندما يكون قد تهيأ لأستخدام جسمه كله (العناني،62:2000) (العناني،71:1993) (ملص،84:1983) (سليد، 2:1981).

ب. اللعب الشخصي Personal Play:

هو دراما واضحة، فالطفل يستخدم *شخصه* وجسمه ويتميز هذا اللعب بالحركة ففيه يتحرك الطفل ويأخذ على عاتقه مسؤولية القيام بدور ما، ويمكن في اللعب الشخصي أن يستخدم صوته وحركته الجسمية، وأذا لم يستخدم صوته، فأنه يستخدم جسمه (العناني،2000:62) ويظهر اللعب الشخصي في الخامسة، حيث تميل الألعاب نحو الواقعية ويبدأ اللعب التخيلي والتظاهري بالتناقص

(موسى،1992: 40) ويظهر إخلاص الطفل في الدور الذي يؤديه، كلما أستطاع أن يسيطر على جسمه وكلما كان أكثر قدرة على اللعب (ملص،1983: 85).

ويعد اللعب التمثيلي أحد أبرز النشاطات التربوية التي يمكن الأستفادة منها في مجال تنمية قدرات الطفل وقابلياته (ملص،1986: 186) وهو تجربة مثيرة يكون دور المعلم فيها الأشراف وعبر الأندماج يصل الطفل الى الأندماج والأخلاص (يحيى،1985: 34) اذ يمثل الأطفال بصورة تلقائية الحياة اليومية التي تحيط بهم ولون دنياهم التي يعيشون فيها، أو المشاهد التي تستهويهم من القصص أو الطرائق التي تلقى على مسامعهم عبر برامج الأذاعة والتلفاز وشاشة السينما والمسرحيات الحية (الطائي،1981: 45) وهو بهذا يحقق قيمة كبرى في تطوير الميول الأجتماعية لدى الطفل ويسمح له أن يكون الفاعل والملاحظ والمشارك في آن واحد ولأقصى حد من قدراته في مؤسسة مشتركة (Smilansky,1968:6) وبذلك يعد مؤشرا الى التقدم الأجتماعي الذي يحرزه الطفل، اذ يبدأ باعتبار حاجات الآخرين (ملص،1983: 85) من خلال خلق جو اجتماعي يساعد على التفاعل مع أقرانه والأختلاط بالأطفال الآخرين (الطائي، 1981: 54)، ولابد للباحث عند أستخدام هذا النمط أن يميز بينه وبين لعب الدور من حيث:

أ. لعب الدور يدعو مجموعة من الطلاب لأعادة تمثيل موقف انساني أمام بقية الصف في حين أن في اللعب التمثيلي لايوجد مستمعون الكل مشتركون في اللعب (Welton & John ,1976: 291) فالطفل يكون ممثلا ومتفرجا في آن واحد (يحيى،1985: 34).

ب. لعب الدور يتطلب مرحلة نمائية متقدمة (قطامي،1998: 94) أما اللعب االتمثيلي فيكون في المراحل الأولى من عمر الطفل، فقد أشار بياجيه الى أن الطفل في عامه الخامس يلعب لعبا دراميا(Smilansky ,1968: 5).

ج. في لعب الدور تكون المواقف ذات نهايات مفتوحة، أما في اللعب التمثيلي فإن الادوار مدونة والممثلون يؤدون أدوارهم ببساطة (Welton & John ,1968: 291).

وبذلك يعد اللعب التمثيلي الدرامي الخلفية العملية للعب الدور (Shaftel &Shaftel,1968: 129.) ففيه يتمكن الطفل من ان يظهر بطرق مختلفة طاقاته الأبداعية ووعيه الاجتماعي وبوسعه أيجاد الرضا في علاقة لعبه بعالم الراشدين وهذه العلاقة تسمح له ان يعترف بموقف العالم الخارجي وفي الوقت نفسه، أبدال الموقف التخيلي الذي يشبع رغباته وحاجاته الشخصية (Smilansky,1968:6) ولضمان نجاح أسلوب اللعب التمثيلي لابد من توافر المكونات التالية:

أ. لعب الدور المحاكاتي ويتخذ الطفل دورا إيهاميا ويعبر عنه في فعل محاكاتي أو كلام منطوق.

ب. ممارسة اللعب الإيهامي ويبدأ الطفل بأستخدام الأشياء،حيث يتم أبدال الحركات اللفظية بأشياء حقيقية.

ج. ممارسة اللعب الإيهامي بأفعال ومواقف مبتكرة، حيث يتم ابدال الأوصاف اللفظية بأفعال ومواقف مبتكرة.

د. المثابرة وهنا يتم التواصل في مرحلة اللعب لفترة لا تقل عن عشر دقائق (Smilansky,1968: 9).

وبذلك تمثل الألعاب الدرامية الحركة والفعل والنشاط، حيث يتحرك الأطفال في الغرفة ويتكلمون مع بعضهم بعضا وتتطلب هذه الألعاب التخيل فيستخدمون مخيلتهم بحيث يرون من خلالها، أكثرمما يقترحه المعلم (الحيلة،347:2000) وتشير كورين أسيدس(Corinne A.ssede) الى أن اللعب التمثيلي يتحقق عندما يحصل الأطفال على خبرة سواء من مصدرها الأساسي أو من خبرة بديلة من خلال التخيل او توحدهم مع الأشخاص والأشياء الموجودة في هذه الخبرة، وبأندماجهم في الموقف يكتشفون كيف يشعرون؟ وكيف يتحكمون؟ بهذه الخبرة أو النشاط (Shaftel&Shaftel,1968:131) وبذلك يحتل اللعب التمثيلي أهمية كبيرة في التعلم سواء أكان الطفل يتخيل دورا من أدوار التمثيل أم شاهد زملاءه يمثلون (السيد،88:1988)، فأنه يحمل الفوائد الآتية:

1. يحقق تفاعلا أجتماعيا مكثفا وتواصلا شفهيا مع الأطفال الذين يأخذون الأدوار ويقومون بها بشكل تعاوني.
2. يكون أفكارا متتابعة وأحداث بدلا من سلوكيات منعزلة أدعائية.
3. المرونة في تبني أفكار الآخرين والتعبير عن أفكارالشخصيات ومشاعرها.
4. يوفر فرصا لممارسة مهارات فكرية وأجتماعية وعاطفية وتطويرها.
5. يكون غنيا بالفعالية الرمزية، لأن التحولات الخاصة بالذات والشخصيات والأحداث موجودة في الخيال فقط (Griffing,1983: 13–14).
6. يساعد على النمو الجسمي والعقلي والأنفعالي والأجتماعي (العناني، 63:2000).
7. يساعد على تنمية المعكوسية في التفكير حيث يتعلم الطفل من خلال تمثيله لأدوار الآخرين من حوله وكيف يرى غيره والأشياء من زاوية آخرى (الناشف،264:2001).
8. يهيأ الطفل لأداء أدوار الحياة الواقعية (Johnson &Medinnus,1968: 425).
9. يساعد على تحقيق الرغبات بطريقة تعويضية ((الببلاوي،753:1979).
10. يساعد على تحقيق الذات وتوثيق صلة التلاميذ مع بعضهم (بلقيس ومرعي، 131:1982).

وبذلك يتلائم اللعب التمثيلي مع نظريات علم النفس الحديثة، فعند لعب الطفل للأدواريقوم بالعمليات الآتية (تحسس ما هو معلوم الى ما هو مجهول وتكثيف ما هو محسوس من الأشياء المعاشة في الأشياء المتخيلة ويمنحه فرصة الشعور بقدرته على تقليد الآخرين والتعبير عن حركاتهم التي تساعد في تنمية عمليات الأكتشاف والأستنتاج والتفكير وتطويرها زيادة على ذلك يقود الطفل نحو الأتزان العاطفي والهدوء النفسي والتغلب على الأضطرابات عندما يسقط مشاعره على الدورأو الأنموذج الذي يقلده) (عبد الرزاق وكرومي،39:1980).

أما التمثيليات الخاصة باللعب التمثيلي، فهي وسائل اتصال فعالة للتعبيرعن فكرة، أو شعور معين، وهي تعتمد على اللغة وحركات الجسم وتعبيرات الوجه وأسلوب الكلام (جابرو كاظم،1970:99) ويرى(براون) أن الأستخدام الناجح للألعاب والتمثيليات يعتمد على الأنتقاء الدقيق والأختيار الشامل لقيمها التربوية عند الممارسة الواقعية (براون،1983:295) وأشارت الربيعي1999 الى أنه لكي يحقق اللعب التمثيلي الأهداف المتوخاة فلابد من توافر مواصفات خاصة بالتمثيليات وهي:

1. أن تراعي الخصائص العمرية التي يمر بها الفرد لتسهيل توصيل المعرفة وتحقيق الأهداف الخاصة بالتمثيلية.
2. أن تدور التمثيلية حول شخصية رئيسة والأبتعاد عن العقد الثانوية التي تسبب الخلط والأزدواج لدى المتعلمين.
3. أن تراعي الألفاظ المناسبة والمألوفة ومن قاموسه اللغوي.
4. أن تكون مصحوبة بالموسيقى والحركات الإيقاعية على أن لا يغالى فيها.
5. أن تتضمن عنصر المرح والتسلية على أن لا يكون اللعب هو الهدف الأساسي.
6. وقت التمثيلية يجب أن لا يستغرق وقتا طويلا حتى لا يبعث الملل والسأم في نفوس المتعلمين.
7. أن تكون أحداث التمثيلية مشوقة من البداية وترسخ الخبرات في ذهن المتعلم وتكون نهاياتها سريعة (الربيعي، 1999: 17—22).

نظريات اللعب:

تساعد نظريات اللعب على تفسير، وفي بعض الأحيان التنبوء بسلوك الطفل، كما تسهم في تعريفه وإلقاء الضوء على مسبباته ويمكن تقسيم النظريات حول اللعب الى قسمين:

1) **النظريات الكلاسيكية التي ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين وتشمل:**

أ. **نظرية الطاقة الزائدة Surplus Energy Theory:**

قدم الفيلسوف البريطاني هربرت سبنسر(Herbert Spencer) هذه النظرية في كتابه مبادىء علم النفس (Principles ofPsychology) في القرن التاسع عشر، وتتلخص هذه النظرية في أبسط صورها على أن الأطفال يلعبون للتنفيس عن مخزون الطاقة، علما أن سبنسر أستقى هذه الفكرة من الشاعر الألماني فريدريك شيلر (Friedrich Von Schiller) في القرن الثامن عشر، أذ وصف شيلر اللعب بأنه تعبير عن الطاقة الفائرة، وأنه أصل كل الفنون (ميلر، 1974:15) (ملص،1985:128) (الناشف،2001:74) (Smith& Blades,1998: 192) وكذلك قال سبنسر بعده بحوالي قرن من الزمان أن اللعب أصل الفن وعدّهُ نتيجة لطاقة زائدة في جسم الأنسان ودلل على ذلك بقوله "كلما كان الحيوان في مرتبة أدنى في سلم التطور زادت طاقته المطلوبة للحصول على الطعام والهروب من أعدائه، ولذا ينتشر اللعب في الحيوانات العليا حيث أنها بما تمتلكه من مهارات وقدرات تصرف وقتا أقل في الحفاظ على حياتها، وعلى هذا فقد كانت أوفر تغذية وأحسن صحة، ومن ثم كانت الطاقة المتوافرة لديها أكثر" (الناشف،2001:74) (ميلر، 1974:11)(Smith & Blades,1998: 192) .

اللعب بناءا على هذا الرأي وسيلة للتخلص من الطاقة الزائدة ومن الأدلة التي يسوقها أصحاب هذا الرأي، أن الأطفال يلعبون أكثر من الكبار، لأن هناك من يرعاهم فلديهم طاقة فائضة يصرفونها في اللعب (بلقيس ومرعي، 1982:41-42) (القوصي، 1952:212).

ولكن لوحظ أن الكبار يميلون للعب وأن اللعب ليس قاصرا على من يستمتعون بالراحة وأنما يقوم به المتعبون أحيانا، أذ يجدون فيه سبيلا الى الشعور

بالراحة، لذا فلابد للعب من وظيفة لصالح الكائن الحي الذي يلعب (القوصي، 218:1964) (القوصي، 212:1952).

ب. النظرية التلخيصية Recapitulation Theory:

وتمتد جذور هذه النظرية الى النظريات الخاصة بتطور الأنسان وأهمها نظرية داروين كما جاءت في كتابه "أصل الأنواع" (Origins of Species,1859) وقد تأثر العالم النفسي التربوي ستانلي هول(Stanley Hall) بنظرية داروين وأضاف إليها من خبرته مع الأطفال في كتابه (المراهقة) وتقوم هذه النظرية على أن الأطفال حلقة من السلسلة التطورية من الحيوان الى الأنسان ويمرون بجميع الأطوار من الخلية الواحدة الى الأنسان أبان حياتهم الجنينية(الناشف،76:2001).

فاللعب على وفق هذه النظرية هو تلخيص للماضي، وأن الأنسان يميل من ميلاده الى أكتمال نضجه الى المرور في المراحل التي مر بها تطور البشرية منذ ظهور الأنسان والى حد الآن (عبد الرزاق،67:1979) فليست ألعاب الطفولة الأ حوادث في ذلك التلخيص الذي يوجز به تطور النوع، فالطفل يتسلق الأشجار (الأنسان الأول) قبل أن ينغمس في لعب العصابات (الرجل البدائي) (الناشف،76:2001) فما أقبال الصبي في التاسعة من عمره على الصيد والمطاردة وأراقة الدماء الوهمية، ماهو الأ تمثيل للأنسان ساكن الأحراش (تن،1946:105).

ويرى التلخيصيون أن وظيفة اللعب هو تنفيس عن الغرائز البدائية التي لم يكن ولم يعد لها أي دعم في الوقت الحاضر (Smith& Blades, 1998 : 193) لأن هذه النظرية تقوم على أفتراض توريث الصفات المكتسبة أي أن المهارات التي تعلمها جيل من الأجيال يمكن ان يرثها الجيل الذي يليه (ميلر،19:1974).

ج. نظرية الأسترخاء Recreation Theory:

عُدَ الفيلسوف الألماني لازاروس(Lazarus) من أقطاب هذه النظرية، واللعب على وفق هذه النظرية هو وسيلة لأستكمال وتجديد الطاقة الكامنة في الأنسان، أذ يجد اللأعب في لعبته الراحة والتكامل وتجديد الطاقة لديه، حيث أكد لازاروس (Lazarus) أن اللعب يجدد القوى التي في طريقها الى النفاذ، لذلك فأن وظيفة اللعب على وفق هذه النظرية هي أراحة العضلات ثم أعادتها في تظام جديد ولذلك فالأطفال الصغار أكثر ميلا الى اللعب من الكبار.

ومما يلاحظ على هذه النظرية، بأنها لا تفسر اللعب تفسيرا شاملا، اذ أنها تنفع لتفسير ألعاب الكبار المسلية، الا أنها لا تنطبق على ألعاب الصغار الذين يحبون اللعب بشغف في الصباح الباكر ودون أن يشعروا بالأرهاق لأستكمال الطاقة المفقودة لديهم لأنهم في نشاط متدفق من بداية نهوضهم من النوم في الصباح الباكر وتفاعلهم مع اللعب (مردان، 1987:62 –63).

د. نظرية التدريب على المهارات Practice Theory:

طرح الفيلسوف كارل كروس (Karl Gross) هذه النظرية في كتابين، كتاب لعبة الحيوانات (Play of Animals: 1898) وكتاب لعبة الرجل (Play of Man: 1901) (Smith& Blades, 1998: 193) ويرى أن اللعب له وظيفة بايولوجية هامة للكائن الحي، فاللعب في نظره اعداد للعمل الجدي الذي يقوم به الكائن الحي في المستقبل، كما فسره أنه لون من الوان النشاط الغريزي الذي يلجأ اليه الأنسان ليتدرب على مهارات الحياة أو البقاءالأساسية (القوصي، 1964:218) فبدلا من أختزال غرائز الماضي يقوي غرائز مطلوبة للحياة المستقبلية فصغار الحيوان والأنسان يولدون وهم بحاجة للتدريب على مهارات أساسية، بدونها يصعب التكيف لطالب الحياة (الناشف،2001:76) وهكذا نصل الى فكرة أن الطبيعة إنما أخترعت اللعب لا ليكون وسيلة للتصريف المأمون للطاقة بل

كوسيلة لأستخدام تلك الطاقة لغرض اعداده لشؤون الحياة الجديدة (تن، 102:1946) ومن الأدلة على ذلك أن القطة الصغيرة عندما تخطو بحذر وتطارد الأشياء المتحركة مثل كرات الصوف فأنها في الواقع تتدرب على صيد الفئران وكذلك فأن الأطفال الصغار الذين يلعبون دور الأب أو الأم في لعبهم الأجتماعي الدرامي، فأنهم يتدربون على مهارة الأبوة والأمومة المطلوبة منهم القيام بها في حياتهم كراشدين (الناشف،76:2001) وبذلك تنطبق هذه النظرية على الأنسان كما تنطبق على الحيوان (القوصي،215:1952).

2) النظريات الحديثة التي برزت بعد عام 1920 ومنها:

أ. نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic Theories

فسر فرويد اللعب من وجهة علم النفس التحليلي وربط بينه وبين نشاط الطفل الخيالي (ملص ،128:1985).

ويعتقد فرويد أن بامكان الأطفال التخلص من المشاعر المرتبطة بالأحداث والخبرات المؤلمة عن طريق اللعب،اذ يستطيع الطفل أن يبدل الأدوار فبدلا من أن يكون مستقبلا للخبرة السيئة أو المؤلمة يكون هو مسببها، وعلى سبيل المثال، فقد يتعرض الطفل للضرب من أحد الوالدين، فيقوم بضرب دميته أويمثل بأنه يضرب زميله في اللعب، وبهذه الطريقة الأسقاطية يتعامل مع مشاعره ويسيطر عليها (الناشف،77:2001).

إنّ السلوك الأنساني في نظر فرويد يتقرر بمقدار السرور أو الألم الذي يرافقه أو يؤدي إليه، أذ يميل المرء الى السعي وراء الخبرات الباعثة على السرور دون خوف من تدخل الآخرين الذين يفسدون متعته وسروره باللعب، فاللعب والأيهام، يبعده عن الواقع المؤلم لأن هذا النمط من اللعب مشبعا بالخيال ويمكن أن يكون منطلقا سليما للأكتشاف والأبداع، إذا ما أحسن توجيهه وأستغلاله (ملص، 128:1985) إذن فاللعب عند فرويد، يؤدي وظيفة تنفيسية يساعد على تخفيف ما

يعانيه من صراعات وقلق نفسي وتوترات انفعالية بطريقته الخاصة (مردان، 70:1987).

ب. نظرية اللعب لجان بياجيه Piaget Play Theory:

إن محور نظرية بياجيه النمائية هو النمو والتطور العقلي، فيقول بياجيه أن الطفل ليس رجلا صغيرا، بل أنه يمر بمراحل عقلية ولكل مرحلة سماتها المميزة. فقد لخص بياجيه نظريته في اللعب بكتابه المعروف اللعب (Play) وعد اللعب جزءا من فعالية الطفل الكلية النابعة من قدراته العقلية ونشاطه الذهني مفترضا عمليتين أساسيتين لكل موقف يمارسه الطفل في اللعب وتتمان في ترابط عضوي داخلي هما التمثيل (Assimilation) والملائمة (Accommodation) ويعملان معا لتحقيق التكيف (مردان، 68:1987)(Levy, 1978: 110).

فالتمثيل هو محاولة لدمج وتوحيد الخبرات الجديدة من خلال تفسيرهما بمصطلحات مألوفة، تتناسب مع حاجات الفرد ومتطلباته، أما الملائمة فهي النشاط الذي يقوم به الطفل ليتكيف مع العالم الخارجي، عندما تكون الأستجابة المتعلمةغير وافية بالغرض، ويجب على الطفل أن يتلائم مع الموقف ويغير من سلوكه (Smilansky,1968: 57).

فاللعب عند بياجيه ما هو الا تمثيل خالص يحوّل حاصل المعرفة والمهارة الى ما يلائم مطالب النمو، فاللعب والتمثيل جزءان أساسيان لنمو الذكاء (مردان،68:1987) لأنه لا يعكس طريقة تفكير الطفل في المرحلة التي يمر بها، بل يسهم في تنمية قدراته العقلية (الناشف،78:2001).

ويفرق بياجيه بين اللعب كتكرار لعمل تم أتقانه وبين تكرار نشاط يهدف الى فهم هذا العمل، فالأخير بحث وأستقصاء يتضمن ملائمة الحقيقة، أما اللعب فعلى العكس، إذ أن الحقيقة تطوع لحاجات الطفل، واللعب في شكل التمثيل

الخالص يصل نهايته في أواخر مرحلة الذكاء التشخيصي (الممتدة بين سن الثانية والسابعة) والمتمثل بتضاؤل التمركز حول الذات (عبد الرزاق،1979:70).

ولقد صنف بياجيه اللعب عند الطفل حسب عمره ونمو قدراته العقلية الى أربع مراحل هي:

أ. اللعب الوظيفي (Functional play):

وهو النوع الوحيد من اللعب الذي يمارسه الطفل في المرحلة الحس حركية، ويحدث أستجابة للأنشطة العضلية وللحاجة للتحرك والنشاط، فالطفل يقبض على الأشياء أو يؤرجحها لمجرد المتعة التي يجدها، وهذا يعطيه الأحساس بأنه يسيطر عليها ويخضعها لقواه (الناشف،2001:78).

ب. اللعب الرمزي (Symbolic Play):

وهو المرحلة التالية من تطور اللعب الذي يظهر في اللعب الدرامي المسرحي للطفل وتظهر الألعاب الرمزية بوضوح في بداية العام الثاني ويعتبرها بياجيه مؤشرات على أن الذكاء يتطور من المرحلة الحسية الحركية الى مرحلة القدرة على تحويل البيانات الحسية المباشرة من خلال الواقع المباشر، وقد يتحقق اللعب الرمزي من خلال الأستدعاء (أي التذكر) وطبقا لبياجيه فإن بداية اللعب الرمزي لنتظاهر تتميز بتطبيق المخططات العقلية من خلال التشابه بين الشيء المتوافر الذي يؤدي وظيفته تصورا ذهنيا، والشيء غير المتوافر الذي يمثله ذهنيا (Smilansky,1968: 58).

ج. اللعب وفقا لقواعد (Games with Rules):

ويمثل المرحلة الثالثة في لعب الأطفال التي تبدأ في حوالي السابعة أو الثامنة من العمر حيث يستطيع الطفل في هذا السن أن يلعب ألعابا لها قواعد

وحدود (الناشف،78:2001)، ويتعلم السيطرة على سلوكه وأفعاله ضمن حدود معينة وهذه تعد صورة أساسية من اللعب الذي يميل الى مصاحبتنا في حياتنا الى مرحلة الرشد(Smilansky,1968:P.6).

د. اللعب البنائي (Constructive Play):

ويتمثل هذا النوع من اللعب بقدرة الطفل المتنامية للتعامل مع المشكلات وفهم حقيقة الحياة والعالم من حوله (الناشف،79:2001) فالطفل القادر في هذه المرحلة على تحقيق أهداف اللعب التي وضعها لنفسه، يكون أيضا قادرا على تحقيق أهداف اللعب التي يضعها الآخرين، ومن خصائص اللعب البنائي نموالمهارة والمهارة شرط أساسي لنمو الأبتكارية، ويعبر الطفل عن نشاطه من خلال هذه الأبداعات التي يدرك نفسه من خلالها مُبدعا (Smilansky,1968:P.6).

وأستنادا الى ما تقدم فقد أختارت الباحثة أسلوب اللعب التمثيلي للأسباب الآتية:

1. اللعب التمثيلي نشاط يقوم به ممثلون بأداء الأدوار، ويقوم أفراد آخرون بالمشاهدة.
2. اللعب التمثيلي يقوم على فرضية اللعب التثقيفية والتعليمية.
3. اللعب التمثيلي يتعامل مع المشكلات عن طريق النشاط والحركة.
4. يمكّن اللعب التمثيلي المشاهدين أن يشاركوا بأدوار جريئة بهدف حل المشكلة التي يعالجها الممثلون.
5. يقوم الممثلون بتأدية أدوار تعكس مشاعرهم التي يريدون نقلها للآخرين (قطامي وقطامي، 1998: 87).
6. يحاول الأطفال أن يخضعوا الواقع بحيث يلائم أهتماماتهم وحاجاتهم الخاصة وذلك عن طريق أستخدام الكلمات ليعبروا عن تصرفاتهم وافكارهم ومشاعرهم الداخلية (الصوالحة،245:2000).

7. التخلص من الحالة السلبية والتقدم الى حالة فعالة في كل بعد من الابعاد التالية (الدور الذي طبق او قد تم تصوره والنص الذي كتب أو تم ارتجاله والمقياس المعتمد سواء أكان لفظيا أم سلوكيا لفظيا (Geller,1978:P.221).

القسم الثاني: دراسات سابقة:

أولا : دراسات عربية

1) دراسة السيد 2001 (مصر):

(فاعلية أستخدام أنواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض أضطرابات السلوك لدى طفل الروضة).

أستهدفت الدراسة التحقق من مدى فاعلية أستخدام أنواع مختلفة من اللعب (الحر، والتعاوني، والتنافسي) في تعديل أضطرابات السلوك لدى عينة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، تتراوح ما بين (5–6) سنوات ملتحقين في السنة الثانية من مرحلة رياض الأطفال في القاهرة.

وتكوّنت عينة البحث من (30) طفلا وطفلة، تم تقسيمهم الى ثلاث مجموعات عشوائية، كل مجموعة (10) أطفال وأستخدم البرنامج الخاص باللعب، اذ دربت المجموعة الأولى على تعديل الأضطرابات السلوكية بأستخدام اللعب الحر أما المجموعة الثانية فأستخدم اللعب التعاوني، أما المجموعة الثالثة فأستخدم اللعب التنافسي.

ولتحليل النتائج أحصائيا، تم أستخدام أختبار مان وتني وتحليل التباين، وتوصلت الدراسة الى أن اللعب الحر هو أكثر أنواع اللعب المستخدمة فاعلية في تعديل السلوك من اللعب التنافسي والتعاوني (السيد، 2001:71– 98).

2) دراسة صيام 2001 (سوريا):

(دراسة فاعلية الرسم وأستخدام الألوان في تعليم اطفال الرياض أسس الصحة والسلامة) دراسة تجريبية.

استهدفت الدراسة أكساب الأطفال العادات الصحية السليمة للمحافظة على صحتهم وسلامتهم ومساعدتهم في العناية بأنفسهم من خلال سرد القصص.

وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلا وطفلة من رياض أطفال مدينة دمشق الذين تتراوح أعمارهم بين (5–6) سنوات في الصف التمهيدي وأعد الباحث كراسا تعليميا يضم المواقف الآتية:

- كيفية غسل الأيدي بالماء والصابون قبل تناول الطعام وبعده وعند الخروج من دورة المياه (التواليت).
- كيفية أستخدام فرشاة الأسنان بالطريقة الصحيحة وذلك بأعطائهم الفرشاة والمعجون وقيامهم بالحركات المطلوبة بعد تناولهم الأفطار.
- كيفية تمشيط الشعر وتقلم الأظافر.
- كيفية أستخدام المناديل الورقية في تنظيف الأنف والأيدي ووضعها في سلة المهملات.

وتم تقسيم العينة الى مجموعتين تجريبتين: الأولى من روضة القطاع العام والثانية من روضة القطاع الخاص.

ولتحليل النتائج أحصائيا أستخدم المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري في الأختبارات التحصيلية وأختبار t–test لعينتين مستقلتين، وتوصلت الدراسة الى:

أكساب الأطفال مهارات صحية وتصرفات وسلوكات سليمة لمواجهة الأخطار وبذلك رفع مستوى التحصيل الى (14د) في المجموعة الأولى و(5,15) في المجموعة الثانية (صيام،2001:61-82).

3) دراسة التميمي 2000 (العراق):

(أثر أسلوب النمذجة في تنمية المهارات الأجتماعية لدى أطفال الروضة)
أستهدفت الدراسة التعرف على أثر أسلوب النمذجة في تنمية المهارات الأجتماعية لدى أطفال الروضة ومن خلال الأجابة على الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا فرق ذات دلالة أحصائية في تقديرات المعلمة على مقياس المهارات الأجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
2. لا فرق ذات دلالة أحصائية في تقديرات الأم على مقياس المهارات الأجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

تكوّنت عينة الدراسة من (32) طفلا وطفلة من روضة صقور الجو في مدينةالثورة ببغداد.

اتبعت الباحثة التصميم التجريبي الخاص بالمجموعتين: التجريبية والضابطة ذات الأختبار القبلي والبعدي وتعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج النمذجة والمجموعة الضابطة بقيت دون برنامج، ومدة البرنامج (6) أسابيع وتضمن البرنامج قصص مصورة من أعداد الباحثة.

ولتحليل النتائج احصائيا أستخدم معامل أرتباط بيرسون وأختبار مان وتني ومربع كا^2 والنسبة المئوية وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

1. تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في أكتساب المهارات الأجتماعية عن طريق أسلوب النمذجة وبدلالة أحصائية 0,05.

2. وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسط درجات المهارات الأجتماعية عند مستوى 0,05 حسب تقدير الأم بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية (التميمي،2000:2-111).

4) دراسة السامرائي 1999 (العراق):

(أثر الدمى القفازية في تنمية الخبرات المقبولة أجتماعيا لدى طفل الروضة)

أستهدفت الدراسة التعرف على أثر أستخدام الدمى القفازية في تنمية بعض الخبرات المقبولة أجتماعيا لدى طفل الروضة والمتمثلة في الجوانب الآتية الأجتماعية والصحية والوطنية والدينية بوساطة مقياس أعد لهذا الغرض وتم استخدام تقييم الأمهات والمعلمات. تكونت عينة الدراسة من (60) طفلا وطفلة وأتبعت الباحثة التصميم التجريبي الخاص بالمجموعتين التجريبية والضابطة وتعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج تضمن أربع قصص حولتها الباحثة الى مسرحيات أما المجموعة الضابطة بقيت دون برنامج.

ولتحليل النتائج أحصائيا أستخدم مربع كا^2 t-test لعينة واحدة والتكرار والنسبة المئوية وتوصلت الدراسة الى أن لمسرحيات الدمى أثرا كبيرا في تنمية الخبرات المقبولة أجتماعيا لدى طفل الروضة (السامرائي،1999:19).

5) دراسة عبد الله وآخرون 1997 (العراق):

(تقويم سلوك الأطفال بأستخدام مسرح الدمى)

أستهدفت الدراسة الأجابة عن السؤال الآتي:

هل يوجد أثرللبرنامج المعد لمسرح الدمى في علاج المشكلات السلوكية لدى طفل الروضة؟

تكونت العينة من (35) طفلا، وأعدت الباحثة استبانة تتضمن قائمة بالمشكلات وتضمن البرنامج (12) قصة وتم عرض البرنامج بواقع عرضين في الأسبوع ولمدة (3) أشهر وتوصلت الدراسة الى فاعلية البرنامج المطبق في علاج المشكلات السلوكية لدى الأطفال وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة أحصائية في متوسط الدرجات في الأختبار القبلي ومتوسط الدرجات في الأختبار البعدي (السامرائي،1999: 19)

6) دراسة العامري 1996 (العراق):

(أثر أستخدام مسرح الدمى في تعليم وحدات الخبرة في رياض الأطفال في العراق)

أستهدفت الدراسة التعرف على أثرأستخدام مسرح الدمى كونه أسلوبا تعليميا مساعدا في تحصيل الأطفال المعرفي في وحدة الخبرة وهي أسرتي، الشتاء، وسائط النقل ولغرض التحقق من هدف الدراسة تم أشتقاق عدد من الفرضيات الصفرية.

تكونت عينة الدراسة من (80) طفلا وطفلة من أطفال الصف التمهيدي الذين تتراوح أعمارهم من (5-6) سنوات، وأتبعت الباحثة التصميم التجريبي الخاص بالمجاميع الأربعة (مجموعتين تجريبيتين، ومجموعتين ضابطتين) أما أداة البحث فأعدت الباحثة أختبارا تحصيليا شاملا لوحدات الخبرة من أعداد الباحثة ولتحليل النتائج أحصائيا تم أستخدام الأختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين ومربع كا^2 وتوصلت الدراسة الى تفوق أسلوب مسرح الدمى في تعليم وحدات الخبرة على أسلوب التعلم الأعتيادي (العامري، 1996:1-50)

7) دراسة حسب الله 1991 (مصر):

(أثر برنامج اللعب على بعض جوانب النمو اللغوي لدى عينة من الأطفال في عمر 6 سنوات)

أستهدفت الدراسة وضع برنامج للعب التمثيلي واللعب اللغوي من أجل الأرتقاء ببعض جوانب النمو اللغوي (الأدراك السمعي،والتعبير اللغوي) لدى طفل السادسة.

تكونت العينة من (60) طفلا وطفلة في الصف الأول الأبتدائي ممن تتراوح أعمارهم بين (6–7) سنوات.

وأتبع الباحث التصميم التجريبي الخاص بالبحث وتم تقسيم العينة الى ثلاث مجموعات (تجريبيتين وضابطة) أذ تعرضت المجموعة الأولى للمتغير المستقل الأول اللعب التمثيلي والثانية للمتغير المستقل الثاني اللعب اللغوي وأستخدم في الدراسة الأدوات التالية:

بطارية القدرات النفسية واللغوية،وأختبار رسم الرجل، وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

أ. وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسط درجات اللعب التمثيلي ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في أبعاد النمو اللغوي.

ب. وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسط درجات اللعب اللغوي ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في أبعاد النمو اللغوي.

ج. وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسط درجات اللعب التمثيلي ومتوسط درجات اللعب اللغوي في أبعاد النمو اللغوي المقاسة ولصالح تلاميذ مجموعة اللعب اللغوي (حسب الله،2001: 43).



8) دراسة مردان وبحري 1990 (العراق):

(أثر القصص المصورة في التنمية اللغوية لأطفال الحضانة)

أستهدفت الدراسة تنمية لغة الطفل وأثراء مفرداته اللغوية عن طريق سرد القصص المصورة.

تكوّنت العينة من أطفال الحضانة بعمر أربع سنوات وتم تطبيق البرنامج على أربع حضانات (2) من الكرخ و(2) من الرصافة، وتألف البرنامج من (8) قصص مصورة من دار ثقافة الأطفال، وقدم البرنامج لمدة (4) مرات في الأسبوع.

وتوصلت الدراسة الى أن سرد القصص المنظمة والمشوقة بلغة عربية فصحى، أدى الى زيادة مفردات الأطفال اللغوية والتحدث بجرأة وطلاقة وساعدتهم على الأصغاء الجيد والأنتباه لحوادث القصة (مردان وبحري،1990:209).

9) دراسة جاسر 1988 (مصر):

(اللعب كعملية تعليمية عند الأطفال)

أستهدفت الدراسة التعرف على أيهما أكثر فائدة التعلم بالمحاكاة أم التعلم بالصور والتعرف على أيهما أفضل التعلم بالمحاكاة والصور أم التعلم بالصور فقط أم التعلم بالمحاكاة فقط.

تكونت عينة الدراسة من (90) طفلا تتراوح أعمارهم بين(4–5) سنوات وأتبع الباحث التصميم التجريبي الخاص بالبحث إذ قسمت العينة الى ثلاث مجموعات وقدم للمجموعة الأولى التعلم بالصور وللمجموعة الثانية التعلم بالمحاكاة، أما المجموعة الثالثة فهي التعلم بالمحاكاة والصور وتم أستخدام الأسماء فقط في البرنامج وقسمت الى ست فئات (الملابس، و الطعام، والفاكهة، والأدوات، والأثاث، وأعضاء الجسم).

وتوصلت الدراسة الى أن التعلم يكون أفضل اذا أستخدم أكثر من حاسة من حواس التعلم وأن التعلم بالمحاكاة والصور أكثر فائدة من التعلم بالصور فقط أو المحاكاة فقط (جاسر،25:2001).

10) دراسة الببلاوي 1985 (الكويت):

(أثر اللعب التمثيلي وألعاب المنضدة في تعديل سلوك الطفل غير السليم في مدارس رياض الأطفال في الكويت)

أستهدفت الدراسة التعرف على أثر اللعب التمثيلي والعاب المنضدة في تعديل سلوك الطفل غير السليم في مدارس رياض الأطفال وكانت فرضية الدراسة الآتي:

توجد علاقة تبادلية بين أخذ وعطاء التدعيم الأجتماعي الأيجابي بين أطفال الروضة أثناء اللعب.

تكوّنت العينة من (70) طفلا وتضمن برنامج اللعب التمثيلي الموضوعات الآتية (بناء بيت، وتناول طعام، ورعاية الأطفال، والبيع والشراء، ورجال الشرطة) وبعد تطبيق البرنامج، أظهرت النتائج وجود علاقة تبادلية بين الأخذ والعطاء للتدعيم الأجتماعي الأيجابي بين أطفال الروضة أثناء اللعب التمثيلي وألعاب المنضدة، اذ أبدى الأطفال انتباها ايجابيا نحو الآخرين وأستحسانا واضحا وأنسجاما عاطفيا متبادلا وتقبلا شخصيا للآخرين من حولهم (الببلاوي، 1985: 76-91).



ثانيا: دراسات أجنبية

1. دراسة مارتن سمث (Martin Smith) 1995 (امريكا)

(أثر أستخدام القصص واللعب التمثيلي في نمو وعي الاطفال)

أستهدفت الدراسة التعرف على أثر القصص واللعب التمثيلي في وعي أطفال المرحلة الأبتدائية.

وتم استخدام التصميم التجريبي الخاص بالبحث، اذ تم تقسيم العينة الى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج المتضمن قصص معدة من الخيال والأساطير ومن اللعب التمثيلي اذ تم أختيار بعض موضوعات هذه القصص ولعب قسم من أدوارها أو القاء بعض المحاور فيها.

وتوصلت الدراسة الى أن البرنامج كان فعالا في زيادة وعي الأطفال وتحسين سلوكهم (Martin Smith ,1995: 40–54).

2. دراسة كييف (Kieff) 1994 (امريكا):

(التعلم في الطفولة المبكرة في مدارس مكاليين المستقلة)

أستهدفت الدراسة التعرف على مظاهر النمو الأجتماعي لدى أطفال الرياض في مدارس مكاليين المستقلة في تكساس.

وأستخدم الباحث الملاحظات والمقابلات والأستفتاءات لجمع البيانات عن الأطفال.

وتضمنت الدراسة عددا من الأستراتيجيات هي (التغذية الراجعة، وأعطاء التعليمات، وتدخل الأهل) والموضوعات التي تضمنتها الدراسة هي النمو الحركي، واللغة، والأعتماد على النفس، وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

أ. ان يدعم المنهج الأعتماد على النفس لدى طفل.

ب. ان توفير وسائل في الدرس، تمكن الأطفال من الأعتمادعلى أنفسهم.

ج. إن التعلم خارج الصف يضعف الفجوة بين المعلمين والأطفال.

د. اللعب الأجتماعي ينمي الأعتمادعلى النفس لدى الطفل.(Kieff,1994)

3. دراسة ويبل (Woeppel) 1990:

(تسهيل نمو المهارات الأجتماعية في تعلم الأطفال بعمر 2–5 سنوات)

أستهدفت الدراسة التعرف على أثربرنامج صمم للوالدين لمساعدة أطفالهم الذين تتراوح أعمارهم بين (2–5) سنوات في نمو مهاراتهم الأجتماعية وحل ما يواجهونه من مشكلات.

تكونت العينة من مجموعة الآباء التي تكونت من (9) آباء ومجموعة الاطفال من (5) أطفال واستخدم في الدراسة برنامج Rochester الذي تضمن تمثيليات يقوم بها الأباء على وفق خطوات مدروسة مسبقا فضلا عن العاب متنوعة وفعاليات آخرى، وأستمر تنفيذ البرنامج (8) أسابيع، وأستخدم التصميم التجريبي الخاص بالمجموعة التجريبية والضابطة ذات الأختبار القبلي والبعدي.

واستخدام الباحث قائمة فحص سلوك الطفل كاختبار قبلي وبعدي وتوصلت الدراسة الى النتائج الأتية:

– توجد فروق ذات دلالة أحصائية لصالح الأطفال الذين طبق علهم البرنامج مما خفض من ممارستهم للسلوك غير السليم (Woeppel , 1990: 70).

4. دراسة بيرلي (Beirly) 1987 (امريكا):

(تقييم يوم كامل لرياض الأطفال)

استهدفت الدراسة تعديل سلوك الأطفال وتزويدهم بالمهارات التي تمكنهم الأعتماد على أنفسهم.

أجريت الدراسة على أطفال رياض برشول وشارك فيها أطفال أوهايو وكولومبوس للعام الدراسي 1986-1987 واستخدم لتقييم البرنامج تقارير المعلمين عن الأطفال في مجال اللغة والقراءة وأتخاذ القرار والمبادأة.

واستخدم التصميم التجريبي الخاص بالمجاميع الأربعة، اذ قسمت العينة الى أربعة مجاميع، ثلاثة منها تجريبية والرابعة ضابطة حيث دربت المجاميع التجريبية على البرنامج لمدة يوم كامل أما المجموعة الضابطة لمدة نصف يوم وتوصلت الدراسة الى:

هناك فروقا ذات دلالة أحصائية بين المجاميع فيما يتعلق بالمهارات الأجتماعية والنمو الشخصي والأجتماعي ولصالح المجاميع التجريبية (Beirly,1987).

5. دراسة هازن (Hazen) 1984 (امريكا):

(استراتيجيات القبول وكيف يساعد المعلم الاطفال الصغار في التعلم)

استهدفت الدراسة التعرف على اثر النمذجة في انماط من التفاعل الأجتماعي لأطفال الروضة في امريكا.

تكونت العينة من (28) طفلا يتميزون بكونهم مثيرين للخلاف مهملين مرفوضين من قبل أقرانهم في اللعب.

وأستخدم الباحث التصميم التجريبي الخاص بالمجموعتين التجريبية والضابطة وقدم للمجموعة التجريبية أسلوب النمذجة أما المجموعة الضابطة بقيت دون تدريب وتوصلت الدراسة الى فاعلية أسلوب النمذجة في تعليم الأطفال أنماط من التفاعل الأجتماعي (Hazen ,1984: 26–40).

6. دراسة روسن (Rosen) 1974 (امريكا):

(أثر اللعب النفسي الدرامي في حل مشكلات السلوك لدى اطفال ما قبل المدرسة في بيئات محرومة ثقافيا)

أستهدفت الدراسة التعرف على أثر اللعب النفسي الدرامي في حل مشكلات الأطفال السلوكية في الروضة.

تكونت عينة الدراسة من (58) طفلا وطفلة وتم أختيارهم من (4) صفوف في الروضة في مدينة جورجيا ومن طبقة محرومة ثقافيا سوداء وأتبع الباحث التصميم التجريبي الخاص للمجموعتين والتجريبية الضابطة اذ قدم برنامج اللعب الدرامي للمجموعة التجريبية أما المجموعة الضابطة فبقيت دون تدريب، وأستمر تقديم البرنامج لمدة (10) أسابيع.

ولتحليل النتائج أحصائيا أستخدم تحليل التباين 2× 2 وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

- لبرنامج اللعب النفسي الدرامي تأثير فعال في حل مشكلات الأطفال السلوكية.
- توجد فروق ذات دلالة أحصائية في حل المشكلات السلوكية لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج (Rosen,1974: 920–927).

7. دراسة لتل (Little) 1971 (امريكا):

(دراسة مقارنة للنضج الأجتماعي لدى الأطفال في عمر الروضة)

استهدفت الدراسة التعرف على النضج الأجتماعي بين اطفال ساهموا في برنامج تدريبي واطفال آخرين موجودين في بيئة الروضة (دراسة مقارنة).

تكونت العينة من (60) طفلا وطفلة تم تقسيمهم الى مجموعتين كل مجموعة تألفت من (30) طفلا وطفلة وأخضعت المجموعة الأولى لبرنامج تدريبي والمجموعة الثانية بقيت دون تدريب وتمت المقارنة بين المجموعتين في الجوانب الآتية:

1. المساعدة الذاتية بشكل عام.
2. المساعدة الذاتيةأثناء تناول الطعام.
3. المساعدة في أرتداء الملابس.
4. المهارات الذاتية دون مساعدة.
5. مهارات في العمل.
6. مهارات في الأتصال.
7. مهارات في التطبيع الأجتماعي.

ولتحليل النتائج احصائيا، أستخدم الأختبار التائي لأختبار دلالة الفروق وتوصلت الدراسة الى أن البرنامج قد أثر في نموالنضج الأجتماعي لدى أطفال المجموعة التجريبية في مجالين هما: مهارات الأتصال والمهارات المهنية .(Little,1971: 12–30)



8. دراسة كراندول (Grandall) 1960:

(ردود الأفعال والنمو لكل من الأستقلال والتحصيل في سلوك الأطفال الصغار)

أستهدفت الدراسة قياس أستجابات الأم نحو الأستقلال والتحصيل لدى الأطفال الصغار في الروضة في معهد فيلز(Fels) وتكونت العينة من (30) طفلا وطفلة بعمر (3–5) سنوات منهم (19) طفلا و(11) طفلة وكانت أسرهم أعضاء في دراسة طولية وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

- إن الأنماط السلوكية أثناء اللعب الحر لم تظهر فروقا دالة لدى أطفال الروضة.
- توجد فروق ذات دلالة بين الأطفال في الصفين الأول والسادس الأبتدائي.
- الأطفال ذو التحصيل العالي أكثر اعتمادا على أنفسهم (Grandall, 1960: 343).

9. دراسة بيلر (Beller) 1955 (امريكا):

(الأتكال والأستقلال لدى الأطفال الصغار)

أستهدفت الدراسة كشف العلاقات بين مكونات السلوك الأستقلالي لدى الأطفال الصغار المتمثلة بـ(تناول الطعام، ولبس الملابس، واللعب).

تكونت العينة من (43) طفلا وطفلة في رياض أطفال ولاية أيوا الأمريكية، وللتحليل النتائج احصائيا أستخدم تحليل التباين ومعامل الأتفاق بين المتغيرات.

وتوصلت الدراسة الى أن كلا من الأستقلالية والأتكالية على طرفي نقيض من القطبين المتضادين (Beller,1955: 35).

10. دراسة هيذر (Heather) 1955 (امريكا):

(التغييرات في اتجاهات الاستقلالية مع تقدم العمر)

أستهدفت الدراسة قياس النمو الأستقلالي العاطفي لدى الأطفال الصغار بعمر (2 و4 و5) سنوات في أثناء لعبهم في الروضة.

وكانت فرضية الدراسة الآتية:

توجد فروق ذات دلالة أحصائية في السلوك الأستقلالي بحسب متغير العمر.

تكونت العينة من (40) طفلا وطفلة بواقع (20) طفلا بعمر (2) سنة و(20) طفلا بعمر (4–5) سنوات وتم أعتماد ثلاثة مقاييس هي: مقياس الأعتماد على النفس، ومقياس تأكيد الذات، ومقياس السيطرة في التفاعل الأجتماعي والتي أعتبرت مقاييس للأستقلال، أما الأسلوب الذي أتبعته الدراسة فهو أعتماد ثلاث مسرحيات، الأولى تنمي الأعتماد على النفس لدى الطفل والثانية تتداخل مع المسرحية الأولى في تحقيق الهدف من خلال تأكيد الذات، أما الثالثة فكانت تتميز بالتنظيم وأظهرت النتائج أن هناك زيادة في أستجابات الأستقلالية في بنية اللعب لدى الأطفال وكما أظهرت النتائج أن توكيد الذات وأنماط الأستجابة مترابطة إيجابيا (watson , 1955: 334 –335)

11. دراسة فينيلاند (Vineland) 1953 (امريكا):

(مقياس النضج الأجتماعي لفينيلاند)

أستهدفت الدراسة بناء مقياس للنضج الأجتماعي، وتألف المقياس من (8) مجالات هي:

1. المساعدة الذاتية العامة Self – Help General:

وتقيس المساعدة الذاتية المتمثلة بالوقوف والجلوس دون مساعدة.

2. المساعدة الذاتية في تناول الطعام Self– Help eating:

وتقيس المساعدة الذاتية المتمثلة بتناول الطعام.

3. المساعدة الذاتية في الملبس Self – Help Dressing

وتقيس مسؤولية الفرد في اللبس والهندام الشخصي.

4. المساعدة الذاتية في التجوال والتحرك:

ويتضمن هذا المجال فقرات لها علاقة بالمشي والتجوال.

5. الوظيفة:

وتقيس فقرات هذا المجال الأعمال التي يقوم بها الطفل في الطفولة المبكرة.

6. الأتصال:

وتقيس فقرات هذا المجال مدى تمكن الطفل من الأتصال.

7. التوجيه الذاتي

وتقيس فقرات هذا المجال مدى تمكن الطفل في أستخدام النقود.



8. التطبيع:

وتقيس فقرات هذا المجال العلاقات الأجتماعية.

تكونت عينة البحث من (62) طفلا تتراوح أعمارهم بين السنة الأولى حتى ثلاث سنوات واستبعد الأطفال الذين يعانون من التخلف العقلي وتم تطبيق المقياس على العينة ذاتها وتم أستخراج صدق المحتوى ومعاملات رتب القدرة الأجتماعية وتم إيجاد الثبات بطريقة أعادة الأختيار على (25) طفلا وبلغ معامل الثبات 0,98 (الصائغ،2000:37-38)

مناقشة الدراسات السابقة:

أطلعت الباحثة على ما توافر لديها من دراسات سابقة تتعلق بموضوع بحثها الحالي في مرحلة الطفولة فقط، وقد أستفادت منها فيما يتعلق بأثر أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة، وستقتصر مناقشة الدراسات السابقة فيما له علاقة مباشرة بموضوع بحثها الحالي والمتغيرات المعتمدة فيه (القصة واللعب التمثيلي والأعتماد على النفس).

- لاحظت الباحثة ان قسما من الدراسات تناول أسلوب القصة كدراسة (السامرائي) 1999 ودراسة (عبد الله) 1997 ودراسة (العامري) 1996 ودراسة (بحري) 1990 وتناول القسم الأخر اللعب التمثيلي كدراسة (ابراهيم) 1991 ودراسة (جاسر) 1988 ودرسة (البيلاوي) و1979 ودراسة روسن(Rosen 1974) وتناول القسم الثالث من الدراسات الأعتماد على النفس مثل دراسة (صيام) 2001 ودراسة (التميمي) 2000 ودراسة كيف (Kieff,1994) ودراسة ويبل (Woeppel,1990) ودراسة بيرلي (Beirly, 1987) ودراسة هازن (Hazen,1984) ودراسة لتل (little, 1974) ودراسة كراندول (Grandall, 1960) ودراسة هيذر (Heather,1955) ودراسة بيلر(Beller,1955) في حين أنفردت دراسة فينيلاند (Vineland, 1953) ببناء مقياس للنضج الأجتماعي اما القسم الرابع فتناول تأثيرالقصة واللعب التمثيلي في متغيرات آخرى مثل دراسة مارتن سمث(Martin Smith,

(1995، اما البحث الحالي فقد غطى الجوانب الأربعة التي تناولتها الدراسات السابقة.

- عينة البحث – لاحظت الباحثة أن معظم الدراسات السابقة اجريت على عينات من اطفال الرياض (الروضة والتمهيدي) ما عدا دراستين كانت عيناتها من أطفال الحضانة والأبتدائية، أما عينة الدراسة الحالية أجريت على عينة من أطفال الصف التمهيدي في الروضة.
- أدوات البحث – أما فيما يتعلق بأدوات البحث التي تم أستخدامها من قبل الدراسات السابقة، لاحظت الباحثة أن عددا من الباحثين أستخدم مقاييس جاهزة في حين لجأ البعض الآخر الى أعداد أدواتهم الخاصة بدراساتهم وذلك مما افاد الباحثة في أعداد اداتها وبرنامجها الخاص بالدراسة.
- الوسائل الأحصائية – لاحظت الباحثة أن أغلب الدراسات أعتمدت في تحليل بياناتها وتفسيرها عددا من الوسائل الأحصائية منها t–test لعينتين مستقلتين وt–test لعينة واحدة والتكرار والنسبة المئوية ومعامل الأتفاق بين المتغيرات ومربع كا^2 وذلك مما أفاد الباحثة في أختيار وسائلها الأحصائية.
- منهجية الدراسات – كانت معظم الدراسات السابقة تجريبية تم توزيع عيناتهاعشوائيا ففي دراسة (التميمي)2000 ودراسة (السامرائي) 1999 ودراسة مارتن سمث (Martin Smith, 1995) ودراسة ويبل (Woeppel, 1990) ودراسة (جاسر) 1988 ودراسة (البيلاوي) 1979 ودراسة هازن (Hazen, 1984) ودراسة روسن (Rosen, 1974) ودراسة لتل (little, 1971) ودراسة بيلر (Beller, 1955) وزعت العينة الى مجموعتين تجريبية وضابطة في حين أن بعض الدراسات تضمنت أكثر من مجموعتين،اذ تكونت من ثلاث مجموعات (تجريبيتان وضابطة) كدراسة (العامري) 1996 ودراسة (أبراهيم) 1991 ودراسات آخرى أشتملت ثلاث مجموعات تجريبية كدراسة بيرلي (Beirly, 1987).
- النتائج – لقد أكدت أغلب الدراسات في نتائجها التي توصلت اليها الى أثر البرامج في تعديل سلوك الاطفال، اظهرت دراسة(السامرئي) 1999 الى اثر

اللعب بالدمى القفازية في تنمية الخبرات المقبولة أجتماعيا ولصالح أطفال المجموعة التجريبية، أما دراسة (عبد الله) 1997 ودراسة (العامري) فقد توصلتا 1996 الى تفوق أسلوب مسرح الدمى في تعليم وحدات الخبرة لدى أطفال الروضة وتوصلت دراسة (بحري) 1990 الى أن سرد القصص المنظمة وبطريقة مشوقة أدى الى زيادة مفردات الأطفال اللغوية مما جعلهم يتحدثون بطلاقة وجراة اما دراسة (السيد) 2001 فقد توصلت الى اثر اللعب الحر في تعديل سلوك الأطفال، أما دراسة (أبراهيم) 1991 ودراسة (جاسر) 1988 فقد توصلتا أيضا الى أن التعلم يكون أفضل أذا استخدم أكثر من حاسة من حواس التعلم وتوصلت دراسة(الببلاوي) 1979و دراسة روسن (Rosen, 1974) الى أثر اللعب التمثيلي في تعديل سلوك الأطفال غير السليم وحل ما يعانون من مشكلات سلوكية وتوصلت دراسة (صيام) 2001 ودراسة (التميمي) 2000 ودراسة كف (Kieff, 1994) ودراسة بيرلي (Beirly, 1987) ودراسة هازن(Hazen, 1984) ودراسة هيذر (Heather, 1955) ودراسة بيلر (Beller 1955) الى فعالية البرامج في تنمية الأعتماد على النفس ولصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة مارتن سمث (Martin Smith, 1995) فقد جمعت اسلوبي القصة واللعب التمثيلي في برنامجها وتوصلت الى أن اثرهما كان فعالا في تحسين سلوك أطفال المرحلة الأبتدائية في حين توصلت دراسة لتل(little, 1974) الى اثر البرنامج في مجالين هما: الأتصال، والمهارات المهنية أما بقية المجالات المتعلقة بالأعتماد على النفس فلم يؤثر البرنامج فيها، ومن كل ذلك فقد أستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في

- بلورة متغيرات البحث الحالي.
- يعد هذا البحث رائدا في مجاله، لأنه يضيف للمعرفة العلمية بأستخدامه أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي في تنمية جانب مهم في شخصية الطفل الا وهو الأعتماد على النفس.

- أغفال الدراسات السابقة الربط بين المتغيرات السابقة الثلاثة (القصة واللعب التمثيلي والأعتماد على النفس) أعطى مؤشرا على اهمية البحث.
- عدم أتفاق الدراسات السابقة في نتائجها فانه فتح نافذة البحث امام الباحثة ودعم حجة الباحثة لاختيارها موضوع البحث، وبذلك سيشكل البحث الحالي اضافة علمية جديدة يضاف الى البحوث السابقة.



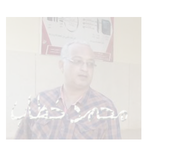


الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

- أولا - التصميم التجريبي
- ثانيا - مجتمع البحث وعينته
- ثالثا - إدارة البحث
- رابعا - إعداد البرنامج
- خامسا - الوسائل الإحصائية





الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

- **إجراءات البحث:**

يتضمن هذا الفصل عرضا للمنهجية التي اعتمدها البحث من حيث التصميم التجريبي واختيار العينة وبناء ادوات البحث والتطبيق التجريبي وبناء البرنامج والوسائل الأحصائية التي استخدمتها الباحثة في معالجة البيانات تحقيقا لأهداف البحث وعلى النحوالآتي:

اولا: التصميم التجريبي

بما ان هدف البحث هو التعرف على أثرأسلوبي:القصة واللعب التمثيلي في تنمية الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة، فإن تحقيق هذا الهدف يستلزم تصميما تجريبيا خاصا، وقد استخدمت الباحثة التصميم التجريبي (ذا الأختبار القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة العشوائية الأختيار(Cambell & Stanley ,1963: 13)

اعتمدت الباحثة في تنفيذها هذا التصميم على الأختيار العشوائي لثلاثة مجاميع من الأطفال، اذ دربت المجموعة التجريبية الأولى على أسلوب القصة ودربت المجموعة التجريبية الثانية على أسلوب اللعب التمثيلي بينما تركت المجموعة الثالثة (الضابطة) دون تدريب وأستخدمت مرجعا للموازنات وكما هو موضح في الشكل الآتي:

مجاميع البحث الثلاث	اختبار قبلي	البرنامج	اختبار بعدي
r1	O_1	X_1	O_2
r2	O_1	X_1	O_2
R_3*	O_1		O_2

حيث أن:

X^1 = البرنامج　　　X^2 = البرنامج

r_1 = المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة أسلوب القصة)

r_2 = المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة أسلوب اللعب التمثيلي)

R_3 = المجموعة الضابطة

O_1 = الأختبار القبلي (درجات مقياس الأعتماد على النفس)

O_2 = الأختبار البعدي (درجات مقياس الأعتماد على النفس)

وقد تم اعتماد هذا التصميم لما يتمتع به من سيطرة على جميع العوامل التي تهدد السلامة الداخلية (نيل، ليرت،77:1982).

ثانيا: مجتمع البحث وعينته:

1. **مجتمع البحث:**

تكوّن مجتمع البحث من أطفال رياض الأطفال في الصف التمهيدي ممن يتواجدون في رياض الأطفال الحكومية للعام الدراسي 2001 – 2002 في مدينة بغداد ومجموعهم (12975) يتوزعون في (74) روضة والجدول (1) يوضح ذلك.



جدول (1):

عدد رياض الأطفال وأعداد الأطفال في مديرية الكرخ /الأولى والثانية:

التربية	عدد الرياض	ذكور	أناث
الكرخ الأولى	45	4111	3974
الكرخ الثانية	29	2545	2345
المجموع	74	6656	6319

2. عينة البحث:

أ. عينة المقياس:

اختارت الباحثة عينة عشوائية بلغت (180) طفلا من (4) رياض أطفال في الصف التمهيدي وكما مبين في الجدول (2).

جدول (2):

عدد رياض الأطفال وأعداد الأطفال (عينة المقياس)

ت	رياض الأطفال	عدد الأطفال	ذكور	أناث
1	روضة الورود	45	23	22
2	روضة الهلال	45	23	22
3	روضة البراعم	45	21	24
4	روضة الوركاء	45	22	23
	المجموع	180	89	91

ب. عينة التجربة:

أجرت الباحثة عددا من الزيارات لبعض رياض الأطفال في تربية بغداد الكرخ (الأولى والثانية) لغرض أستطلاع الظروف الملائمة التي تسهل اجراءات تطبيق التجربة، اذ وقع الأختيار على روضة الأريج الواقعة في حي العامل التابعة لمديرية تربية الكرخ /الثانية.

مبررات أختيار الروضة:

1. وجود العدد المناسب من شعب الصف التمهيدي مما جعل لهذه الدراسة مردودا ايجابيا.
2. قلة غياب الأطفال في هذه الروضة والألتزام والجدية مقارنة بالرياض الأخرى.
3. توافر المكان المناسب الذي يمكن أن يطبق فيه البرنامج.
4. ابداء الرغبة والتعاون من قبل ادارة الروضة والمعلمات مع الباحثة.
5. يتوافر في الروضة عدد من الألعاب والأدوات التي يمكن استثمارها في تنفيذ البرنامج.

إجراءات اختيار العينة:

- طبق مقياس الأعتماد على النفس على أمهات الأطفال في الصف التمهيدي في روضة الأريج البالغ عددهن (152) أما لـ(152) طفلا وطفلة، موزعين في (4) شعب، في كل شعبة (38) طفلا وطفلة، وأستغرقت مدة التطبيق (7) أيام، اذ بدأت في 2001/10/15 وانتهت في 2001/10/22 وبلغ المتوسط العام للمقياس (31,3) درجة والأنحراف المعياري (8,01) وبذلك أقتصرت العينة على الأطفال الذين لا يعتمدون على أنفسهم.
- بلغ عدد الأطفال في عينة البحث (45) طفلا وطفلة والذين تقع درجاتهم دون (23) درجة وقسموا بالطريقة العشوائية الى ثلاث مجموعات، عدد الأطفال في

كل مجموعة (15) طفلا وطفلة، أختيرت المجموعة الأولى والثانية لتكون التجريبية أما الثالثة فهي للمجموعة الضابطة وكما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3):

عينة الدراسة التجريبية في شعب الصف التمهيدي:

الشعب	العينة	ذكور	اناث	المجموع
أ	ت (1)	8	7	15
ب	ت (2)	9	6	15
ج	ض	9	6	15
المجموع		26	19	45

تكافؤ المجموعات الثلاث:

أجريت المقارنة بين المجموعات الثلاث على المتغيرات ذات العلاقة، ولضبط المتغيرات الدخيلة التي تؤثر على نتائج البحث، فقد قامت الباحثة بعمليات التكافؤ في عدد من المتغيرات بين المجموعات، وهي:

1. التكافؤ في الأختبار القبلي للمجموعات.
2. العمر الزمني.
3. التحصيل الدراسي للوالدين.
4. عدد أفراد الأسرة.
5. ترتيب الطفل بين أخوته.
6. سكن الطفل.



وفيما يلي تفصيل ذلك:

1. تكافؤ المجموعات في الأختبار القبلي

لمعرفة التكافؤ بين المجموعات الثلاث (التجريبيتين والضابطة) في الأختبار القبلي، أستخدم تحليل التباين من الدرجة الاولى لـ (كروسكال واليز) للكشف عن دلالة الفروق ، تبين ان الفرق غير دال احصائياعند مستوى (0,05) عند (درجة حرية=2) والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4):

تحليل التباين من الدرجة الاولى لـ(كروسكال واليز) لأطفال المجموعات الثلاث في الأختبار القبلي (مقياس الأعتماد على النفس)

ت	المجموعات	العدد	مجموع الرتب	قيمة هـ المحسوبة	قيمة هـ الجدولية	مستوى الدلالة
1	ت1	15	356	0,7	3,84	0,05
2	ت2	15	333			
3	ض	15	348,5			

2. العمر الزمني:

تراوحت أعمار افراد العينة كافة، قبل تطبيق البرنامج بين (5,16 – 6) سنوات وباستخدام تحليل التباين من الدرجة الاولى لـ(كروسكال واليز) للكشف عن دلالة الفروق ، تبين ان الفرق غير دال احصائياعند مستوى (0,05) عند(درجة حرية=2) والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5):

تحليل التباين من الدرجة الاولى لـ(كروسكال واليز) لأعمار اطفال المجموعات الثلاث (التجريبيتين والضابطة)

ت	المجموعات	العدد	مجموع الرتب	قيمة هـ المحسوبة	قيمة هـ الجدولية	مستوى الدلالة
1	ت1	15	345،5	صفر	3,84	0,05
2	ت2	15	336			
3	ض	15	353			

3. **التحصيل الدراسي للوالدين:**

يقصد بالتحصيل الدراسي للوالدين: الشهادة التي يحملها كل من الأب والأم، وقد صنف هذا المتغير الى امي، يقرأ ويكتب، ابتدائية، متوسطة، دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا (ماجستير – دكتوراه).

أ. التحصيل الدراسي للأب:

أن الفرق في التحصيل الدراسي بين أباء أطفال المجموعات الثلاث التجريبيتين والضابطة باستخدام اختبار كولموجورف – سمرنوف عند مستوى دلالة (0,05)، لم يكن ذا دلالة احصائية ويوضح الجدول (6) ذلك.



الجدول (6):

التكافوء بين المجموعات في متغير التحصيل الدراسي للأب:

المجموعة	يقرا ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	معهد	كلية	المجاميع	قيمة ك المحسوبة	الجدولية
ت(1)		3	3	4	3	2	1و2	0,547	1,36
ت(2)	2	4	3	2	2	2	1و3	0,547	
ض(3)	1	4	4	2	2	2	2و3	0,199	
المجموع	3	11	10	8	7	6			

ب. التحصيل الدراسي للأم:

إن الفرق في التحصيل الدراسي بين امهات اطفال المجموعات الثلاث بأستخدام اختبار كولموجورف- سمير نوف عند مستوى دلالة (0,05) ولم يكن الفرق ذا دلالة احصائية ويوضح الجدول (7) ذلك.

الجدول (7):

التكافوء بين المجموعات في متغير التحصيل الدراسي للام:

المجموعة	تقرا وتكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	معهد	كلية	المجاميع	قيمة ك المحسوبة الجدولية
ت(1)	1	5	4	2	1	2	1و2	1,36 0,355
ت(2)	2	6	1	2	2	2	1و3	0,383
ض(3)	2	4	2	2	3	2	2و3	0,355
المجموع	5	15	7	6	6	6		

4. عدد أفراد الأسرة:

يتراوح عدد أفراد الأسرة بين(3–7) ا فراد وللكشف عن الفروق في عدد افراد الأسرة بين المجموعات الثلاث أستخدم اختيار كولموجورف– سمير نوف عند مستوى دلالة (0,05) ولم يكن الفرق دالا احصائيا والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8):

التكافؤ بين المجموعات في متغير عدد أفراد الأسرة

العدد / المجموعة	3	4	5	6	7	المجاميع	قيمة ك المحسوبة	قيمة ك الجدولية	مستوى الدلالة
ت(1)	4	5	3	1	1	1و2	0,383	1,36	0,05
ت(2)	3	4	4	3	2	1و3	0, 191		
ض(3)	5	3	3	2	2	2و3	0, 355		
المجموع	12	12	10	6	5				

5. ترتيب الطفل بين أخوته:

تراوح ترتيب الطفل بين أخوته لجميع أفراد العينة بين الترتيب الأول والترتيب الخامس ولكشف الفروق بين المجموعات الثلاث، أستخدم اختبار كولموجورف– سمير نوف عند مستوى دلالة (0,05) ولم يكن الفرق دالا احصائيا والجدول (9) يوضح ذلك.



الجدول (9):

التكافوء بين المجموعات في متغير ترتيب الطفل بين أخوته

المجموعة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	المجاميع	قيمة ك المحسوبة الجدولية	مستوى الدلالة
ت(1)	4	2	2	4	3	1و2	1,36 0,383	0,05
ت(2)	3	2	2	3	5	1و3	0,547	
ض(3)		3	3	5	4	2و3	0,547	
المجموع	7	7	7	12	12			

6. سكن الطفل:

تضمن هذا المتغير متغيرين لهما علاقة بالاعتماد على النفس وهما :

1) أن يعيش الطفل في أسرته في بيت ملك أو أيجار.
2) استقلالية السكن.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ. ملكية السكن:

كان عدد الأطفال الذين تملك اسرهم منازل (24) طفلا وعدد الأطفال الذين يعيشون في بيوت مؤجرة (21) طفلا، أستخدم مربع كا^2 (درجة حرية = 2) عند مستوى دلالة (0,05) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات (التجريبيتين والضابطة) وتبين أن الفرق لم يكن ذا دلالة أحصائية والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10):

التكافوء بين المجموعات في متغير ملكية السكن:

المجموعة	ملك	ايجار	ن	قيمة مربع كا^2 المحسوبة	قيمة مربع كا^2 الجدولية	مستوى الدلالة
ت(1)	10	5	15	1,607	5,991	0,05
ت(2)	7	8	15			
ض	7	8	15			
المجموع	24	21	45			

ب. استقلالية السكن / بيت مستقل أو مع عائلة الأب أو الأم:

كان عدد الأطفال الذين تعيش اسرهم في بيت مستقل (16) طفلا وعدد الأطفال الذين تعيش أسرهم مع عائلة الأب أو الأم (29) طفلا، أستخدم مربع كا^2 (درجة حرية = 2) عند مستوى دلالة (0 ,05) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث، وتبين أن الفرق لم يكن ذا دلالة أحصائية والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11):

التكافوء بين المجموعات في متغير أستقلالية السكن:

المجموعة	بيت مستقل	مع عائلة الأب أو الأم	ن	قيمة مربع كا^2 المحسوبة	قيمة مربع كا^2 الجدولية	مستوى الدلالة
ت(1)	6	9	15	0,191	5,991	0,05
ت(2)	5	10	15			
ض	5	10	15			
المجموع	16	29	45			

ثالثا: اداة البحث:

لقياس المتغيرات التي شملها البحث (أثر أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الأعتمادعلى النفس لدى الطفل) وجدت الباحثة انه من الأفضل اعداد مقياس لقياس الأعتماد على النفس ليكون ملائما لخصائص مجتمع البحث الحالي وتتوافر فيه شروط المقاييس العلمية نحوالصدق والثبات وقدرة فقراته على التمييز بين الأفراد وأتبعت الباحثة لذلك الخطوات الآتية:

الدراسة الأستطلاعية:

تم أختيار (3) رياض أطفال عشوائيا من بين الرياض التابعة لتربية الكرخ (الأولى والثانية) بواقع روضتين من مديرية تربية الكرخ الأولى هما روضة الورود وروضة المنصور التأسيسية ومن مديرية تربية الكرخ الثانية، روضة الوركاء، وكان عدد افراد العينة (30) طفلا، وزع على أمهات الأطفال أستبيان أستطلاعي مفتوح وتضمن السؤال الآتي:

- ما هي المواقف التي يعتمد فيها طفلك على نفسه؟ (ملحق رقم2)

وفي ضوء اجابات هذه العينة، تم تحديد عدد من الفقرات، وبعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة والمقاييس ضمن هذا المجال مثل:

- مقياس المهارات الأستقلالية للأطفال المتخلفين عقليا (جمعة،2001).
- مقياس السلوك الأستقلالي لطلبة المرحلة المتوسطة (الصايغ،2000).
- مقياس الأعتمادية لطلبة المرحلة الأساس في الأردن (المحاميد،2000).
- مقياس السلوك الأستقلالي لطلبة المرحلة الأبتدائية (الفلاح،1999).
- مقياس السلوك الأتكالي للأطفال المتخلفين عقليا (الألوسي،1999).
- مقياس النضج الأجتماعي لفينيلاند(الصايغ،2000).



وتم تحديد (49) فقرة، تمثل الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة (ملحق رقم3).

الصدق Validity:

من الشروط المهمة التي يجب أن تتوافر في أدوات القياس الصدق (Validity) وصدق المقياس هو أن وسيلة القياس تفيد فعلا في قياس الأهداف التي وضعت من أجلها (Stanley, 1975: 215) وتوجد أنواع من الصدق، وأن طبيعة البحث والغرض منه تحدد نوع الصدق المقبول (جابر،1973: 271) ولغرض التحقق من هذه الخصيصة في أداة البحث، فقد أعتمدت الباحثة الأجراءات الآتية لأيجاد صدق المقياس.

الصدق الظاهري Face Validity:

ويشير ايبل (Ebel,1972) الى ان الطريقة المفضلة للتأكد من هذا النوع من الصدق، يتم بعرض الأداة على عينة من المختصين في المجال للحكم على مدى كون الفقرات ممثلة للصفة المراد قياسها (Ebel,1972:555)، فقد عرض المقياس مع تعليماته بصيغته الأولية على لجنة من الخبراء[1].

(1) لجنة المحكمين حسب الألقاب العلمية

- أ. د خليل ابراهيم رسول / جامعة بغداد / كلية الآداب.
- أ. د صباح العجيلي / جامعة بغداد / كلية التربية / أبن رشد.
- أ. د قبيل كودي / الجامعة المستنصرية / كلية التربية.
- أ. د هناء القلقلي / جامعة بغداد / كلية التربية / أبن رشد.
- أ. عبد الخضر ناصر السواد / الجامعة المستنصرية / كلية التربية.
- أ.د بثينة منصور الحلو / جامعة بغداد / كلية الآداب.
- أ. م.د جاسم الفياض / الجامعة المستنصرية / كلية الآداب.
- أ.م.د خالد ابراهيم حسن / الجامعة المستنصرية / كلية الآداب.
- أ.م.دعلاء العاني /الجامعة المستنصرية / كلية الآداب.
- أ.م.د صالح مهدي صالح / الجامعة المستنصرية / كلية التربية.
- أ. م.د محمود كاظم محمود / الجامعة المستنصرية / كلية التربية.



وهم خبراء في التربية وعلم النفس والقياس النفسي، وقد أبدوا رأيهم حول الفقرات من حيث:

- صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس.
- وضوح التعليمات.
- إجراء التعديلات بالحذف والأضافة.

وفي ضوء آراء المحكمين عن المقياس، تم قبول الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق 86٪ فأكثر وحذفت (13) فقرة لم تحصل على نسبة اتفاق والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12):

الفقرات الصالحة التي حصلت على نسبة 85٪ فأكثر:

أرقام الفقرات	عددالمحكمين	عدد المحكمين الموافقين	النسبة المئوية للأتفاق
–23–22–10 – 4 – 3–1 43–38–36–28	14	14	٪100
–18–17–12–11–6–5 –35–34–32–29–21 44–42–39	14	13	٪93
–20–19–15–14–13–2 – 45–41–40–30 –26 49	14	12	٪86

– أ. م.د محمد سعدي لفته / جامعة بغداد / كلية الفنون الجميلة.

– أ.م.د مهند محمد عبد الستار / جامعة بغداد / كلية الاداب.

– أ. م ساهرة الفياض / الجامعة المستنصرية / كلية الآداب

تعليمات المقياس:

تم إعداد تعليمات خاصة لمقياس الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة وتضمنت هذه التعليمات الغرض الأساسي من المقياس وكيفية الأجابة عن الفقرات، ولغرض التعرف على وضوح التعليمات والفقرات، تم تطبيق المقياس على عينة من الأمهات اختيرت عشوائيا بلغ عددهن (30) أُما من روضتي: (الوركاء والأريج) وفي ضوء هذا التطبيق تم التعرف على مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته، فقد كانت جميع فقرات المقياس واضحة لدى العينة.

تصحيح المقياس:

يقصد بتصحيح المقياس، هو الحصول على الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة وذلك بجمع الدرجات التي تمثل استجاباته على كل فقرة من فقرات المقياس، وقد تم تحديد ثلاثة بدائل للأجابة عن كل فقرة (تنطبق عليه كثيرا، تنطبق عليه قليلا، لا تنطبق عليه) كما حددت أوزان البدائل بـ (0،1،2).

التحليل الأحصائي للفقرات Item Analysis:

- **القوة التمييزية:**

يعد تحليل الفقرات من المستلزمات المهمة لبناء المقاييس، اذ ان هذه الخطوة تكشف عن دقة الفقرات وقدرتها على التمييز بين أعلى مستوى وأدنى مستوى في السمة المقاسة ويشير ايبل (Ebel, 1972) الى أن التحليل الأحصائي يساعد في الكشف عن الفقرات الصالحة واستبعاد الفقرات غير الصالحة. (Ebel, 1972: 392)

وتحتاج عملية تحليل الفقرات الى عينة يتناسب حجمها مع عدد الفقرات المراد تحليلها، ويشير ننلي(Nunnaly,1970) الى ان الحد الادنى المسموح به هو خمسة افراد لكل فقرة (Nunnaly, 1970: 215).

وحسب مقياس الأعتماد على النفس المتكون من (36) فقرة فقد أختيرت عينة متكونة من (180) طفلا، وبهذا تكون نسبة عدد أفراد عينة التحليل الى عدد الفقرات هي (1:5).

ولغرض ايجاد القوة التمييزية للمقياس فقد أتخذت الخطوات الآتية:

- طبق المقياس على (180) أما لـ(180) طفلا وطفلة في (4) رياض (عينة المقياس).
- رتبت الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة تنازليا من أعلى درجة الى اوطأ درجة.
- تم تعيين الـ (27٪) من الأستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات (المجموعة العليا) والـ (27٪) من الأستمارات الحاصلة على اوطأ الدرجات (المجموعة الدنيا).
- حسب عينة البحث فأن عدد افراد العينة (180) طفلا فقد بلغت نسبة الـ (27٪) في كل مجموعة (49) طفلا للمجموعتين العليا والدنيا وبذلك تكون لدينا مجموعتان بأكبر حجم ممكن وبأقصى تباين (Anstansi,1976: 203) (Mehrens & Lehmann, 1973: 238)
- إن اتخاذ مثل هذا الاجراء يعد من اكثر التقسيمات تميزا لمستويات الضعف والامتياز وتعتمد على تقسيم الدرجات على طرفين علوي وسفلي بحيث يتألف القسم العلوي من الدرجات التي تكون نسبة 27٪ من الطرف الممتاز ويقابلها النسبة نفسها من الطرف الضعيف (السيد،538:1971).
- تم حساب المتوسط الحسابي والتباين لكل مجموعة على حده ولكل فقرة من فقرات المقياس، وأستخدم الأختبار التائي لعينتين مستقلتين t-test وبدرجة حرية (96) وبمستوى دلالة (0,05) فتبين أن هناك (30) فقرة مميزة و(6) فقرات غير مميزة هي(2،7،16،17،22،23) وقد تم حذفها من المقياس لأن القيمة المحسوبة لها أقل من القيمة الجدولية (1,665) وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (30) فقرة والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13):

القوة التمييزية لفقرات مقياس الأعتماد على النفس والقيم التائية:

رقم الفقرة	القيمة التائية	رقم الفقرة	القيمة التائية	رقم الفقرة	القيمة التائية
1	3,493	13	6,564	25	17,218
2	(*)0,170	14	3,493	26	8,22
3	11,452	15	7,082	27	7,082
4	4,101	16	(*)0,821	28	8,22
5	3,754	17	(*)0,061	29	5,331
6	2,015	18	2,362	30	8,957
7	(*)0,229	19	2,987	31	4,766
8	6,564	20	4,266	32	4,986
9	1,758	21	2,738	33	3,986
10	2,264	22	(*)0,957	34	4,906
11	6,748	23	(*)0,92	35	9,893
12	2,021	24	4,266	36	6,896

الثبات Reliability:

يشير الثبات الى أن المقياس يعطي النتائج نفسها فيما لو أعيد تطبيقه لمرات عدة على العينة نفسها وفي ظروف مشابهة(Bergman ,1974: 155).

أستخدمت الباحثة في حساب معامل الثبات طريقة التجزئة النصفية (half Split in reliability) وتعد طريقة التجزئة النصفية في حساب الثبات من الطرائق الشائعة في المقاييس والأختبارات النفسية، لأن معامل الثبات المستخرج لهذه الطريقة يبين مدى الأتساق الداخلي بين الفقرات في قياس الخاصية

(*) الفقرات غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0,05)

(Ebel ,1972: 421)، اذ قامت الباحثة بأخضاع عينة من الأستبانات عددها (30) استبانة كما مبين في جدول (14) وتم حساب درجات الفقرات الزوجية ودرجات الفقرات الفردية لكل فرد من أفراد العينة، وتم حساب معامل أرتباط بيرسون (Pearson Coefficient) وتم تصحيحه بأستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman–Brown Formula) وبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (83 , 0).

جدول (14):

عينة الرياض وعينة الأطفال (عينة الثبات)

الروضة	الجنس		المجموع
	ذكور	اناث	
روضة الهلال	4	4	8
روضة البراعم	4	3	7
روضة الورود	4	4	8
روضة الوركاء	4	3	7
المجموع	16	147	30

الخطأ المعياري للمقياس:

ويمكن أن ننظر الى ثبات المقياس من زاوية أخرى وهي الخطأ المعياري للمقياس، لأن لكل مقياس نستدل عليه من عينة تسحب عشوائيا من مجتمع معين له خطأه الخاص، وهو الخطأ المعياري للمقياس (هيكل، دون سنة طبع:390) وهذا الخطأ يحدد مدى الخطأ الذي يحيط بدرجة المفحوص في الأختبار، اذ كلما قل الخطأ المعياري للمقياس كلما كان ثبات المقياس عاليا وزادت ثقتنا بالدرجة التي نحصل عليها من المقياس، وقد بلغ الخطأ المعياري للمقياس (2,3).

وبعد أن تم التأكد من صدق وثبات المقياس، أصبح يتألف بصورته النهائية من (30) فقرة، وأن أعلى درجة محتملة على المقياس هي (60) درجة وأقل درجة محتملة هي (صفر) ومتوسط الدرجات النظري هي (30) درجة (ملحق رقم4).

رابعا: إعدادالبرنامج

اعتمدت الباحثة في إعداد البرنامج على ما يأتي:

- اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة.
- خبرة الباحثة الشخصية في نمو الأطفال من خلال عملها في رياض الأطفال لمدة (12) سنة وكونها اما .

خطوات اعداد البرنامج:

- اتبعت الباحثة طريقة الديستار في أعداد البرنامج التدريبي بأسلوبي القصة واللعب التمثيلي وهي:

1) مرحلة تحديد الأهداف.
2) مرحلة ترجمة الأهداف الى خبرات وأنشطة وممارسات تربوية.
3) مرحلة تحديد الألعاب والأنشطة التعليمية المناسبة لكل نشاط.
4) مرحلة تحديد الأستراتيجيات التربوية المناسبة للتطبيق.
5) مرحلة تدريب المشرفات على أستخدام مواد البرنامج وأدواته.
6) مرحلة أستثارة ميول الأطفا ل وتوعيتهم.
7) مرحلة التفاعل بين المشرفة والطفل.
8) مرحلة التركيز على كل طفل "تفريد عملية التعلم" (بهادر،1988: 90)

وفيما يلي تفصيل ذلك:

1. مرحلة تحديد الأهداف:

يعد تحديد الأهداف اولى الخطوات التي يجب مراعاتها عند التخطيط لأي برنامج مقترح، فهو المعيار الذي يختار في ضوئه محتويات البرنامج وتحديد أساليبه وطرق تقويمه كما انها توجه المعلم وتساعده على أختيار الخبرات التربوية (جمعة،108:2001).

وقد حددت الباحثة الهدف العام من البرنامج وبعدها قامت بأشتقاق ثلاثة وعشرين هدفا سلوكيا من الهدف العام.

2. مرحلة ترجمة الأهداف الى خبرات وانشطة وممارسات تربوية:

قامت الباحثة بتحديد القصص وقد تم أختيارها من ثلاثة روافد:

- من القصص التقليدية او المألوفة في كتب الأدب وقصص الأطفال.
- من القصص التي نشرتها دار ثقافة الأطفال.
- مما أعدتها الباحثة بنفسها انسجاما مع الأهداف السلوكية.

وقد تم عرض هذه القصص على معلمات القصة[*] ، وأجمعت المعلمات على انها تحقق الهدف المنشود.

3. مرحلة تحديد الألعاب والأنشطة التعليمية المناسبة لكل نشاط

وفي هذه المرحلة تم إعداد الألعاب والأناشيد المناسبة لكل قصة وتمثيلية، وقد تم توزيعها على التمثيليات والقصص.

(*) راجحة قاسم/ كريمة نعمة / مها محمد لطيف / هناء ناجي،
رفاه مثنى / ثائرة عبد الجليل / عواطف ابراهيم / الهام عباس.

4. مرحلة تحديد الأستراتيجيات التربوية المناسبة للتطبيق

وفي هذه المرحلة، تم تحديد الأستراتيجيات المناسبة للبرنامج الحالي التي تضمنتها معظم الدراسات السابقة وهي على النحو الآتي:

أ. أعطاء التعليمات:

وتعني سرد القصة على الطفل بلغة مبسطة ومفهومة وتزويده بالمهارات الخاصة بالأعتماد على النفس مما تعود عليه بالفائدة في حياته اليومية.

ب. النمذجة:

وهي أسلوب على جانب كبير من الأهمية في البرنامج التدريبي لأنها تشبع ميل الطفل الفطري للتقليد والأجتماع بالآخرين ومحاكاتهم وتتمثل النمذجة في أن يقلد الطفل زملاءه ووالديه والأشخاص الذين يقدمون له الرعاية ويحبهم والأفراد الذين يملكون السلطة والقوة (العناني،2001:51).

وتمثلت في قيام الباحثة بلعب أدوار القصة والتمثيلية أمام الأطفال على وفق خطوات مدروسة، حتى يسهل على الأطفال أستيعابها وتمكنهم من أداء أدوار القصة والتمثيلية.

ج. التعزيز:

هو العملية التي تعمل من خلالها توابع السلوك على زيادة معدل حدوثه في المستقبل (ابو علبا، 1996:3) والتعزيز انواع مختلفة، فقد يكون:

1. معنويا – ويتمثل في الثناء والأبتسامة والشكر عند اتقانهم الأستجابة المرغوبة، أو عند عرض ما تعلموه من مهارة أمام زملائهم

2. ماديا – ويتمثل في قيام الباحثة توزيع بعض الحلوى والطعام على الأطفال في نهاية كل جلسة.
3. نشاطيا – ويتمثل بالسماح للأطفال عند أتقانهم مهارة معينة في المشاركة بالنشاطات كركوب الدراجة وأستخدام لعبة ما أو الصعود بالمزلاجة أو الأرجوحة.
4. رمزيا – ويتمثل بأعطاء أشرطة ونجوم توضع على ملابسهم أو ألوان وكراسات للرسم.

د. التغذية الراجعة:

وتمثلت بأشادة الباحثة بالخطوات الناجحة في تأدية الأطفال لأدوار القصة والتمثيلية والأشادة بها كتغذية راجعة أيجابية أو الأشارة الى الخطوات غير الصحيحة كتغذية راجعة تصحيحية وتعليمهم كيفية ادائها بشكل صحيح وبذلك سوف يتعرف الطفل على نقاط القوة والضعف لديه.

هـ. الوظائف البيتية:

تعد الوظائف البيتية جزءا مكملا ومهما للبرنامج (التاج،1998:80) وتتمثل بتكليف الأطفال بتمثيل أدوار القصة والتمثيلية على أسرهم أو زملائهم ليقوموا بشرح ما قاموا به أمام زملائهم.

و. تدريب الأمهات:

وتمثلت في أشتراك الأمهات في الجلسات مع أطفالهن ليزداد حماس الأطفال لأداء القصص والتمثيليات أو في مشاركتهن البرنامج كمشجعات في بعض المواقف حسب رغبتهن ورغبة أطفالهم وفي هذه المرحلة، قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

1. الأجتماع مع الأمهات (المجموعة التجريبية) وعرض المشاركة عليهن في البرنامج.
2. توزيع نسخ البرنامج عليهم.
3. تدريب الأمهات على الأدوار الخاصة بالبرنامج.
4. مشاركة الأمهات في تحضير أدوات ووسائل البرنامج.

ز. المناقشة الجماعية:

تعد المناقشة الجماعية بين الباحثة والأطفال من الأستراتيجيات المهمة، فالأطفال يناقشون مع المدرب المسائل المتعلقة بأدوارهم والغرض من الدور (Shaftel&Shaftel, 1968: 66)

وتتضمن المناقشة بين الباحثة والأطفال في ما يقومون به من أدوار وعما أكتسبوه والتعرف على الشخصيات والادوار التي نالت أعجابهم والتي يمكن الأستفادة منها في حياتهم اليومية، ويرى (صبحي) أن المناقشة الجماعية تساعد الفرد على التقويم الذاتي والأحساس بردودالأفعال الأيجابية والسلبية من خلال تفاعله مع المجموعة (التاج، 1998:80)

ح. أوقات الراحة:

وتمثلت بقيام الباحثة بعد سردالقصة بمنح الأطفال فترة مناسبة للعب والحركة بكل حرية.

5. مرحلة تدريب المشرفات على أستخدام مواد البرنامج وأدواته:

وفي هذه المرحلة تم شرح الأدوارلمعلمة وحدة الخبرة لتتمكن من المساعدة في نمذجتها للأدوار كوظائف بيتية، حتى يتمكن الأطفال من الأستفادة منها في حياتهم اليومية.

6. مرحلة استثارة ميول الأطفال وتوعيتهم:

إن القصص والألعاب والأناشيد الموجودة في البرنامج تشكل دافعا قويا لأستثارة ميول الأطفال وتحفزهم على الأهتمام بأهمية هذه القصص في حياتهم اليومية.

7. مرحلة التفاعل بين المشرفة والطفل:

لتحقيق التفاعل بين الباحثة والأطفال، حرصت الباحثة على تكوين علاقة يسودها الحب والألفة بين الباحثة والأطفال فهي تشجع الأطفال على أداء الأدوار وتساعدهم على أدائها عندما يصعب عليهم اداؤها وذلك لزرع الثقة بأنفسهم.

8. مرحلة التركيز على كل طفل (تفريدعملية التعلم):

وراعت الباحثة، ان تأخذ برغبة كل طفل في تمثيل الدور الذي يرغب في تمثيله وتسأل الباحثة الطفل.

— ما الدور الذي ترغب في تمثيله؟ وهكذا...



صلاحية البرنامج:

عُرضَ برنامج أسلوبي؛ القصة واللعب التمثيلي على مجموعة من الخبراء والمختصين بالأدب والمسرح وعلم النفس[1] لأبداء آرائهم حول صلاحيته، كما عرض على خبير لغوي[2] وفي ضوء آراء الخبراء تم تعديل وحذف بعض القصص والتمثيليات، حيث حذفت قصة واحدة وتمثيلية واحدة من اصل (10) قصص وتمثيلية واحدة من اصل (10) تمثيليات وحصلت (9) قصص و(9) تمثيليات على نسبة أتفاق 80٪ بين المحكمين (ملحق5).

التطبيق الأستطلاعي للقصص والتمثيليات:

تم أختيار عينة عشوائية من أطفال الصف التمهيدي، بلغت (30) طفلا وطفلة من روضتي المنصورالتأسيسية وروضة البراعم من مديرتي تربية الكرخ (الأولى والثانية)، وتم عرض القصص والتمثيليات الخاصة بالبرنامج على العينة، وتبين من خلال ذلك الأجراء وضوح القصص والتمثيليات وكانت واضحة وجذابة ومشوقة لدى عينة الدراسة الأستطلاعية.

---

(1) اعضاء لجنة المحكمين

- أ. د خليل ابراهيم رسول / جامعة بغداد / كلية الآداب
- أ.د قبيل كودي /الجامعة المستنصرية /كلية التربية
- أ.د عباس علي جعفر /جامعة بغداد / كلية الفنون الجميلة
- أ. م.د بثينة منصور الحلو / جامعة بغداد / كلية الآداب
- أ.م.د جاسم الفياض / الجامعة المستنصرية /كلية الآداب
- أ. م.د حسين علي هارف / جامعة بغداد / كلية الفنون الجميلة
- أ.م.د صالح مهدي صالح / الجامعة المستنصرية/ كلية التربية
- أ.م.د طه الهاشمي / جامعة بغداد / أكاديمية الفنون الجميلة
- أ.م.د محمود كاظم محمود / الجامعةالمستنصرية/ كلية التربية.
- أ.م د نادية شعبان مصطفى / الجامعة المستنصرية / كلية التربية،

(2) الخبير اللغوي أ. م. د حسن يحيى الخفاجي/ الجامعة المستنصرية/ كلية الاداب.



التطبيق الأستطلاعي لرسوم (الأعتماد على النفس):

بما أن البرنامج يتضمن رسوما تمثل الأعتماد على النفس، ولغرض التأكد من وضوحها، اختيريت روضة الورود من بين الرياض التابعة لمديرية تربية الكرخ الأولى وتم أختيار (15) طفلا وطفلة بطريقة عشوائية وعرضت عليهم رسوم الأعتماد على النفس وكانت جميع الرسوم واضحة لدى هذه العينة (ملحق 6).

التخطيط لتنفيذ أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي:

من أجل التخطيط لتنفيذ اسلوبي: القصة واللعب التمثيلي، فقد قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

1. تهيئة بيئة منظمة من المعلم (Shaftel&Shaftel,1968: 137):

إن من مواصفات البيئة التي يمكن فيها تنفيذ أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي هو:

- أن تكون ذات مساحة يمكن فيها الأداء والمشاهدة.
- أن تكون في مكان بعيد عن انظار الأخرين.
- أن تكون ذات أضاءة وتهوية مناسبة (الخفاف،60:2000).

قامت الباحثة بالتعاون مع ادارة الروضة بتهيئة قاعة تحتوي على المواصفات المذكورة كافة، وقد كان موقعها في بناية معزولة عن الروضة وهي قاعة الألعاب وكانت مجهزة بمدفأة كهربائية ومروحة ودواليب مستطيلة الشكل، أستخدمتها الباحثة في تقسيم القاعة الى قسمين، قسم يجلس فيه الأطفال لمشاهدة العرض وقسم آخر تعرض فيه القصة بأستخدام مسرح الدمى أو يؤدي فيه الممثلون أدوارهم، وفيها كراس صغيرة وسجادة للأرضية.

2. تجهيز خطط مكتوبة من المعلم مزودة بالوسائل والمجسات (Griffing, 1983: 19)

قامت الباحثة بتحضير عدد من المستلزمات والأدوات الخاصة بكل قصة وتمثيلية، حتى يمكنها من تحقيق الأهداف المتوخاة والجدولان (15) و(16) يوضحان ذلك.

الجدول (15):

الأدوات والمستلزمات الخاصة بالقصص

القصص	الأدوات والمستلزمات
حمام سباحة	دمى (بط)، وخشب (ألواح صغيرة)، وحوض ماء، وصابون، وعلاقة ملابس
كيف تكون محبوبا يا سمسم	دمى (سمسم، وقطة)
بشرى تستيقظ مبكرا	دمى (فتاة "بشرى"، وزهرة، عصفور)
جهاد النشيط	دمى (ولد بوجدة، وعصفور)
ليلى تحب التمثيل	دمى (سنبل، واصدقاء سنبل، وأم سنبل)، ومائدة طعام، وصابون، وفرشاة أسنان
ميلاد سعيد	دمى (أطفال)، وكيكة عيد الميلاد
مفاجأة العيد	دمى (حيوانات دبية)، ومشط، وثوب، ودراجة
زيارة مريض	دمى (أطفال، وأب)، وكرة، ولعبة
الساحر قطقوط	دمى (قطة، وأولاد)، وأمشاط، وكرة، وثوب، وقمصان

جدول (16):

الأدوات والمستلزمات الخاصة بالتمثيليات

القصص الممثلة	الأدوات والمستلزمات
سفرة الى الحديقة العامة	حقيبة طعام، وعربة، وسجادة
ترتيب الملابس	ملابس لأطفال صغار، وخزانة ملابس، وعلاقات
الساعة	صابون، ومائدة طعام، وفرش أسنان، وملابس، ودراجة هوائية
أين ذهبت سلمى	(اقنعة) "سرير، وحقيبة، وثوب، ومرآة، ومشط، وكرة، وهاتف، وحنفية ماء"
الطائرة الورقية	طائرة ورقية،و ورق ملون،و خيط
ملابس عيد الميلاد	ملابس لأطفال صغار
هيا نلعب	بطاقات مرسومة تمثل الأعتماد على النفس
خلع البنطلون	بنطلون لطفل صغير
ثائر والكرة	كرة، وألعاب صغيرة، وسرير

3. **دور ادارة الروضة والمعلمات في تنفيذ اسلوبي القصة واللعب التمثيلي:**

- زيارة روضة الأريج (عينة البحث) والأجتماع مع أدارة الروضة وتوضيح الهدف الأساس للبحث، وهو التعرف على (أثر أسلوبي القصة واللعب التمثيلي في تنمية الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة) وأن الدراسة ستقتصر على أطفال الصف التمهيدي ولتحقيق هدف البحث، سيتم تطبيق أسلوب القصة على المجموعة التجريبية الأولى واللعب التمثيلي على المجموعة التجريبية الثانية أما المجموعة الضابطة فلن تشترك في التدريب ويستغرق التدريب (9) أسابيع بواقع جلستين في كل أسبوع لكلتا المجموعتين التجريبيتين، وقد

أبدت ادارة الروضة والمعلمات أستعدادهن لمساعدة الباحثة في تطبيق البرنامج وذلك باجراء ما يأتي:

- تهيئة القاعة المناسبة لتنفيذ أسلوبي القصة واللعب التمثيلي.
- الأتفاق مع الباحثة في تخصيص الوقت المناسب لتنفيذ أسلوبي القصة واللعب التمثيلي.
- تعاون المعلمات مع الباحثة في أرسال الأطفال الى قاعة الباحثة في الوقت المخصص لكلا المجموعتين التجريبيتين.

4. زمن تنفيذ البرنامج:

أستغرقت عملية تنفيذ البرنامج التدريبي بأسلوبي القصة واللعب التمثيلي (9) أسابيع، اذ بدأت مدة التطبيق في 2001/11/1 وانتهت في 2002/1/7، أما عددالجلسات التي تم تنفيذها (20) جلسة لكل مجموعة نفذت في أيام السبت والثلاثاء من كل أسبوع، وتضمنت الجلسة الأولى التدريب على أسلوب القصة للمجموعة الأولى واللعب التمثيلي للمجموعة الثانية، أما الجلسة الثانية، فكانت تكرار ما جاء في الجلسة الاولى والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17):

زمن الجلسة وعدد أعضاء كل مجموعة والأسلوب التدريبي:

أسلوب القصة				أسلوب اللعب التمثيلي			
الأيام	البدائل الشعبة	الوقت	ن	الأيام	البدائل الشعبة	الوقت	ن
السبت	أ	9	15	السبت	ب	9,5	15
الثلاثاء	ب	9,5	15	الثلاثاء	ب	9	15

تنفيذ أسلوبي القصة واللعب التمثيلي:

قبل البدء بعملية التنفيذ حددت الباحثة مقابلة أولية (الجلسة التمهيدية) مع الأطفال (عينة البحث) للمجموعة التجريبية الأولى والثانية، وكان الهدف منها توثيق الصلة بين الباحثة والأطفال والأطفال فيما بينهم، فقد قامت الباحثة بتقديم نفسها للأطفال والتعرف على اسمائهم ثم رحبت بهم بكلمات فيها المحبة والألفة لخلق جو مريح ايجابي كما قامت بتشجيع كل طفل من أطفال المجموعة على تقديم نفسه للمجموعة لكسر الحواجز النفسية بين الباحثة والأطفال والأطفال فيما بينهم، وقد بينت الباحثة بأنهم سيؤدون ادوارا معينة سواء أكانت في القصص الخاصة بأسلوب القصة أم التمثيليات الخاصة بأسلوب اللعب التمثيلي، وانها ستشترك معهم في اداء الأدوار والجدولان (18) و(19) يوضحان ذلك.

جدول (18):

موضوع القصص والأهداف السلوكية والأستراتيجيات المستخدمة والتاريخ:

ت	عنوان القصة	الأهداف السلوكية	الأستراتيجيات المستخدمة	الأنشطة والفعاليات	التاريخ
1	الجلسة التمهيدية				2001/11/1
2	بشرى تستيقظ مبكرا	— ان يستيقظ من تلقاء نفسه — ان يغسل يديه ووجهه عند النهوض من النوم — ان يسرح شعره بالمشط أو الفرشاة	— اعطاء التعليمات — المناقشة الجماعية — اوقات الراحة	— لعبة ارتداء الملابس — نشيد الساعة	2001/11/3
3	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/11/6
4	حمام سباحة	— أن يخلع ملابسه لوحده — أن يجهز الملابس	— اعطاء التعليمات — التعزيز	نشيد أغسل أيدك	

ت	عنوان القصة	الأهداف السلوكية	الأستراتيجيات المستخدمة	الأنشطة والفعاليات	التاريخ
		التي يرتديها – ان يغسل يديه ووجهه قبل تناول الطعام وبعده			
5	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/11/13
6	جهاد النشيط	– ان يرتدي ملابسه بنفسه – ان يختار لعبه بنفسه – ان يرتب الألعاب بعد الأنتهاء من استعمالها – ان يستخدم مستلزمات المائدة بصورة صحيحة – ان يستخدم معجون الأسنان والفرشاة في تنظيف أسنانه – ان يغلق حنفية الماء بعد استعمالها – ان يعتمد على نفسه في الذهاب الى السرير		لعبة نامي يا وردة نشيد النظافة	2001/11/17
7	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/11/20
8	كيف تكون محبوبيا ياسمسم	– ان يرتدي ملابسه بنفسه – ان يستخدم مستلزمات المائدة بصورة صحيحة – ان يعلق ملابسه – ا ن يجهز الملابس	– اعطاء التعليمات – تدريب الأمهات	– نشيد الصحة عيني الصحة	2001/11/24

ت	عنوان القصة	الأهداف السلوكية	الأستراتيجيات المستخدمة	الأنشطة والفعاليات	التاريخ
		التي يرتديها للخروج – ان يغلق حنفية الماء بعد استعمالها – ان يحافظ على نظافة المكان الذي يوجد فيه – ان يجيب على الهاتف			
9	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/11/27
10	مفاجأة العيد	– ان يستيقظ من تلقاء نفسه – ان يرتب فراشه – ان ان يسرح شعره بالمشط أو الفرشاة – ان يركب الدراجة لوحده	اعطاء التعليمات تدريب الأمهات المناقشة الجماعية	نشيد العيد	2001/12/1
11	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/12/4
12	ليلى تحب التمثيل	– ان يرتدي ملابسه دون مساعدة – ان يستيقظ من تلقاء نفسه – ان ينظف ما يعثره من طعام دون مساعدة – ان يخلع ملابسه لوحده – ا ن يجهز الملابس التي يرتديها للخروج – ان يغسل يديه	–اعطاء التعليمات – الوظائف البيتية – التعزيز	نشيد انا أمشي شاهدوني	2001/12/8

ت	عنوان القصة	الأهداف السلوكية	الأستراتيجيات المستخدمة	الأنشطة والفعاليات	التاريخ
		ووجهه قبل تناول الطعام وبعده – ان يستخدم مستلزمات المائدة بصورة صحيحة – ان يحمل حقيبته بنفسه			
13	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/12/11
14	ميلاد سعيد	– ان يرتدي ملابسه دون مساعدة – ان ينتقي للأصدقاء في مناسباتهم – ان يسرح شعره بالمشط – ان يرتب الألعاب بعد الأنتهاء من أستعمالها – ان يستخدم مستلزمات المائدة بصورة صحيحة	اعطاء التعلمات التغذية الراجعة التعزيز	لعبة من أسرع في ارتداء الملابس	2001/12/15
15	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/12/19
16	زيارة مريض	– ان يرتدي ملابسه لوحده – ان يسرح شعره بالمشط أو الفرشاة – ان ينتقي هدية للأصدقاء في مناسباتهم – ان يختار مكان النزهة	– اعطاء التعليمات – النمذجة – الوظائف البيتية	نشيد الساعة	2001/12/22



ت	عنوان القصة	الأهداف السلوكية	الأستراتيجيات المستخدمة	الأنشطة والفعاليات	التاريخ
		- ان يعتمد على نفسه في شراء بعض المستلزمات من مكان قريب من البيت			
17	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/12/25
18	الساحر قطقوط	- ان يسرح شعره بالمشط أو الفرشاة - ان يختار لعبه بنفسه - ان يحافظ على نظافة المكان الذي يوجد فيه - ان يرتب الألعاب بعد استعمالها	أوقات الراحة التعزيز	نشيد اغسل يديك ووجهك	2001/12/29
19	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2002/1/2
20	الجلسة الختامية قامت الباحثة بتقديم الشكر والثناء للمجموعة التجريبية لما قدموه من روح المساعدة والتعاون طوال مدة التدريب وأخبرتهم بانتهاء البرنامج				2002/1/7



جدول (19)

موضوع التمثيليات والأهداف السلوكية والأستراتيجيات المستخدمة والتاريخ

ت	عنوان التمثيلية	الأهداف السلوكية	الأستراتيجيات المستخدمة	الفعاليات والأنشطة	التاريخ
1	الجلسة التمهيدية				2001/11/1
2	ثائر والكرة	- ان يختار لعبه بنفسه - ان يرتب الألعاب بعد الأنتهاء من استعمالها	- اوقات الراحة - التعزيز	نشيد اغسل ايدك لعبة نامي ياوردة	2001/11/3
3	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/11/6
4	أين ذهبت سلمى	- ان يرتب فراشه بنفسه - ان يعلق ملابسه لوحده - ان يسرح شعره بالمشط أو الفرشاة - ان يجيب على الهاتف - ان يغلق حنفية الماء - ان يغسل يديه ووجهه قبل تناول الطعام وبعده - ان يرتب الألعاب بعد الأنتهاء من استعمالها	اعطاء التعليمات المناقشة الجماعية اوقات الراحة	لعبة ارتداء الملابس نشيد النظافة	2001/11/10
5	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/11/13
6	الطائرة الورقية	- ان يختار لعبه بنفسه - ان يعتمد على نفسه في شراء بعض المستلزمات من مكان قريب من البيت - ان يرتب الألعاب بعد الأنتهاء من استعمالها	اعطاء التعليمات الوظائف البيتية التعزيز	نشيد أنا أمشي شاهدوني	2001/11/17
7	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/11/20

ت	عنوان التمثيلية	الأهداف السلوكية	الأستراتيجيات المستخدمة	الفعاليات والأنشطة	التاريخ
8	سفرة الى الحديقة العامة	– ان يرتدي ملابسه بنفسه – ان يحمل حقيبته بنفسه – ان يستيقظ من تلقاء نفسه – ان يسرح شعره بالمشط او الفرشاة – ان يختار مكان النزهه بنفسه	اعطاء التعليمات التعزيز	نشيد أغسل أيدك	2001/11/24
9	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/11/20
10	ترتيب الملابس	– ان يرتب ملابسه بنفسه – ان يعلق ملابسه بنفسه	اعطاء التعليمات تدريب الأمهات	نشيد الصحة عيني الصحة	2001/12/1
11	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/12/4
12	الساعة	– ان يستيقظ من تلقاء نفسه – ان يغسل يديه ووجهه عند النهوض من النوم – ان يستخدم مستلزمات المائدة بصورة صحيحة – ان يحمل حقيبته بنفسه – ان يستخدم معجون الاسنان او الفرشاة في تنظيف اسنانه – ان يرتدي ملابسه بنفسه – ان يغلق ازرار قميصه – ان يركب الدراجة دون مساعدة.	اعطاء التعليمات التغذية الراجعة النمذجة	نشيد الساعة لعبة نامي ياوردة	2001/12/8

ت	عنوان التمثيلية	الأهداف السلوكية	الأستراتيجيات المستخدمة	الفعاليات والأنشطة	التاريخ
13	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/12/11
14	ملابس عيد الميلاد	- ان يجهز الملابس التي يرتديها - ان يرتدي ملابسه بنفسه - ان يخلع ملابسه بنفسه	- اعطاء التعليمات - التغذية الراجعة - التعزيز	نشيد العيد	2001/12/5
15	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/12/19
16	هيا نلعب	- ان يسرح شعره بالمشط أو الفرشاة - ان ينظف الطعام المتناثر على المائدة - ان يغلق أزرار قميصه - ان يقضي حاجته في المكان المخصص(التواليت) - ان يرتدي ملابسه لوحده - ان يعتمد على نفسه في الذهاب الى السرير	- اعطاء التعليمات - تدريب الأمهات - المناقشة الجماعية	لعبة من أسرع في أرتداء الملابس	2001/12/22
17	تكرار ما جاء في الجلسة السابقة				2001/12/25
18	خلع البنطلون أوالسروال	- ان يرتدي ملابسه - ان يخلع ملابسه دون مساعدة	- اعطاء التعليمات - النمذجة - الوظائف البيتية	نشيد الساعة	2001/12/29
19	تكرار ماجاء في الجلسة السابقة				2002/1/2
20	الجلسة الختامية قامت الباحثة بتقديم الشكر والثناء للمجموعة التجريبية لما قدموه من روح المساعدة والتعاون طوال مدة التدريب وأخبرتهم بانتهاء البرنامج				2002/1/7

طريقة تنفيذ أسلوب القصة:

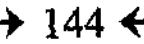
أتبعت الباحثة في تنفيذها هذا الأسلوب ما يأتي:

- قامت الباحثة بتنظيم جلسة الأطفال بشكل نصف دائرة أمام الباحثة، بشكل يمكنها من ملاحظة كل طفل في حركاته ومدى تلذذه وأرتياحه لما يسمع وراعت الا يجلس طفل خلف طفل بحيث يحجب الرؤيه عنه.
- بدأت الباحثة التمهيد للقصة دون أن تشير الى مغزى القصة أوأهدافها متمثلة ببعض الأسئلة أو بأغنية جماعية أولعبة حتى تجذب أنتباههم.
- تطلب الباحثة من الأطفال تسمية شخصيات القصة سواء من البشر أو الحيوان بعد أن تعرض عليهم الدمى.
- تسرد الباحثة القصة.
- تسأل الباحثة في نهاية القصة أسئلة حول الشخصيات أو الأحداث التي تضمنتها القصة.
- تطلب الباحثة من الأطفال سرد القصة، ويبدأ كل منهم دوره في القصة وبالتدريج يعيد الأطفال القصة مرة ثانية، وذلك بأن يقوم كل طفل بسرد موقف منها الى أن تتم القصة.
- تجري الباحثة مناقشة بينها وبين الأطفال لأبراز الجوانب السلبية والأيجابية التي تضمنتها القصة.

طريقة تنفيذ أسلوب اللعب التمثيلي:

أتبعت الباحثة انموذج لعب الدور الصفي الخاص حسب طريقة شافتلز (Shaftels) وهي:

1) تهيئة المجموعة.
2) اختيار المشاركين.
3) تهيئة المسرح أو المكان.



4) اعداد المراقبين أو المشاهدين.
5) التمثيل أو الأداء.
6) المناقشة والتقويم.
7) إعادة الأداء أو التمثيل.
8) المناقشة والتقويم للمرة الثانية.
9) المشاركة في الخبرات والتعميم (الخفاف،2000: 63) (قطامي وقطامي، 1998: 111) (قطامي وقطامي، 1993: 19) (ولش، 1990: 121-122) (Shaftel&Shafte,1968: 84) وفيما يلي تفصيل ذلك:

1. تهيئة المجموعة:

تبدأ الباحثة الترحيب بالأطفال، لخلق جو من المحبة والألفة داخل القاعة، وتقرأ مع الأطفال بعض الأناشيد، أو أجراء بعض الألعاب، وبعدها تبدأ بتحديد أدوار التمثيلية، وتعرض لهم المواقف التي تضمنتها التمثيلية.

2. أختيار المشاركين:

تبدأ الباحثة بتحليل الأدوار ووصف الشخصيات المختلفة التي تضمنتها التمثيلية، وهنا تسأل الباحثة بعض الأسئلة للتأكد من أستيعابهم لادوار الشخصيات التي تضمنتها التمثيلية فتسألهم:

- هل أعجبتكم التمثيلية؟
- هل ترغبون في تمثيل أدوارها؟
- ما الدور الذي ترغب في تمثيله؟

وتراعي الباحثة أن تعطي الحرية للأطفال لأختيار الأدوار التي يرغبون تمثيلها، وبعد أن يبين الأطفال الأدوار التي يرغبون في تمثيلها، توزع الباحثة الأدوار على الأطفال وتتبع الأجراءات الآتية:

- توزع الباحثة الأدوار على الأطفال.
- تناقش الباحثة مع الأطفال أدوارهم.
- تجيب عن الأسئلة الخاصة بالأدوار.

3. اعداد المسرح أو مكان التمثيل:

قامت الباحثة بأختيار غرفة الألعاب، بوصفها مكانا منعزلا عن صفوف الروضة، وهي تشبه غرفة الصف من حيث أركانها ويعرف الأطفال ما موجود فيها، وهنا تطلب الباحثة من الأطفال إعداد المستلزمات الخاصة بالتمثيلية نحو إعداد الكراسي والألعاب وترتيب القاعة.

4. اعداد المشاهدين:

تقسم الباحثة المجموعة الى مجموعتين، المجموعة الأولى تؤدي الأدوار والمجموعة الثانية تشاهد.

5. التمثيل:

تطلب الباحثة من كل طفل ان يأخذ مكانا في القاعة لأن وقت التمثيل قد بدأ، ويبدأ الأطفال بأداء الفعاليات والنشاطات حسب دورهم في التمثيلية.

6. المناقشة والتقويم:

توجه الباحثة بعض الأسئلة للأطفال لأثارة المناقشة بينهم حول الأدوار التي تضمنتها التمثيلية.



- هل أعجبك الدور الذي قمت بتمثيله؟

اذا كانت الأجابة نعم أم لا.

- هل تستطيع أن توضح لنا لماذا؟

7. إعادة التمثيل أو الأداء:

في هذه المرحلة تتم اعادة التمثيل مرة ثانية، وذلك بعد أن تطلب الباحثة من الأطفال الممثلين العودة الى مقاعدهم وتطلب من الأطفال المشاهدين التوجه الى مكان التمثيل وهنا تقول الباحثة سنعيد التمثيل مرة ثانية، وهنا تسأل الباحثة.

- ما الدور الذي ترغب في تمثيله؟

8. المناقشة والتقويم:

تبدأ الباحثة الحديث مع الأطفال وتناقش معهم الأدوار لأبراز الجوانب السلبية والإيجابية التي تضمنتها التمثيلية.

9. المشاركة في الخبرات والتقويم:

في هذه المرحلة يتم إستخلاص التعميمات وتطبيقها في وضع مشابه "لأن الأعتماد على النفس يساعدنا في انجاز الأعمال الخاصة بنا دون الحاجة الى طلب مساعدة الآخرين".

خامسا: التطبيق البعدي لمقياس الأعتماد على النفس

- تم تطبيق مقياس الأعتماد على النفس بعد أنتهاء تطبيق أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي وأستغرقت مدة تطبيق المقياس للأجراء البعدي أسبوعا، اذ بدأت في 2002/1/8 وانتهت في 2002/1/14

سادسا: الوسائل الأحصائية

اعتمدت الباحثة على وسائل احصائية متعددة وحسب متطلبات البحث:

1) معامل ارتباط بيرسون Person Correlation:

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مجـ س ص} - (\text{مجـ س})\,(\text{مجـ ص})}{\sqrt{[\text{ن مجـ س}^2 - (\text{مجـ س})^2]\,[\text{ن مجـ ص}^2 - (\text{مجـ ص})^2]}}$$

(البياتي واثناسيوس،1977: 183)

2) معادلة سبيرمان:

$$\text{ر} = \frac{2\text{ر}}{1 + \text{ر}}$$

(السيد،1971: 425)

3) معادلة الخطأ المعياري Standard Errer of Estimate:

$$\text{الخطأ المعياري للتقدير} = \text{ع}_{\text{س}} \sqrt{1 + \text{ر}}$$

(البياتي واثناسيوس،1977: 211)

4) مربع كا^2 Chi square Test:

$$\text{كا}^2 = \frac{(\text{ل} - \text{ق})^2}{\text{ق}}$$

(البياتي،1985: 133)

5) تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المجموعات. (السيد،1971:573)

6) اختبار مان وتني Mann – Whitney , U– Test للعينات المتوسطة الحجم (البياتي، 1985:162–164)

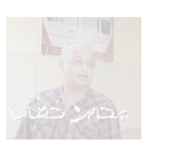
7) اختبار ولكوكسن (اختباراشارة الرتب) لعينتين مترابطتين لحجم العينة الذي لايتجاوز (25) فردا ولا يقل عن (5) (البياتي،1985:106)

8) اختبار t–test في حالة تساوي العدد في المجموعتين:

$$ت_{(2ن-2)} = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$$

(ابو النيل،1980:197)





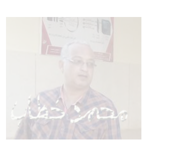


الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

- عرض النتائج ومناقشتها
- الاستنتاجات
- التوصيات
- المقترحات





الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

عرض النتائج ومناقشتها:

تضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي تم التوصل اليها في ضوء الأهداف والفرضيات الأحصائية ومناقشة تلك النتائج ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها في الفصل الثاني.

الفرضية الأولى:

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي يستخدم فيها أسلوب القصة في الأختبار القبلي والبعدي لمقياس الأعتماد على النفس) ولغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية تم اجراء ما يأتي:

- حسبت درجات الأعتماد على النفس للمجموعة التجريبية الأولى في الأختبارالقبلي والبعدي لمقياس الأعتماد على النفس، ولمعرفة فرق التغيير بين الأختبارين القبلي والبعدي استخدم اختبار ولكوكسن (اختبار اشارة الرتب) لعينتين مترابطتين Wilcoxon – Matched – Pared Signed Ranks Test وكان الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى (0,05) والجدول (20) يوضح هذه النتيجة.



جدول (20):

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري لدرجات الأعتماد على النفس في الأختبارين القبلي والبعدي وقيمة(و) لأطفال المجموعة التجريبية الأولى:

البدائل / الأختبار	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة و		قيمة و	
			+	−	المحسوبة	الجدولية
القبلي	11,5	2, 7	1	119	1	25
البعدي	38,4	11,8			مستوى الدلالة 0,05	

الفرضية الثانية:

(لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية التي يستخدم فيها اسلوب اللعب التمثيلي في الأختبار القبلي والبعدي لمقياس الأعتماد على النفس) ولغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية تم إجراء ما يأتي:

- حسبت درجات الأعتماد على النفس للمجموعة التجريبية الثانية في الأختبار القبلي والبعدي لمقياس الأعتماد على النفس، ولمعرفة فرق التغيير بين الأختيارين القبلي والبعدي استخدم اختبار ولكوكسن (اختبار اشارة الرتب) لعينتين مترابطتين Wilcoxon Matched Pared Signed Ranks– Test وكان الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى (0,05) ويوضح الجدول (21) هذه النتيجة.



جدول (21):

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري لدرجات الأعتماد على النفس في الأختبارين القبلي والبعدي وقيمة ولأطفال المجموعة التجريبية الثانية:

البدائل / الأختبار	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة و +	قيمة و −	قيمة و المحسوبة	قيمة و الجدولية
القبلي	11,6	2,8	1	119	1	25
البعدي	36,2	9,5			مستوى الدلالة	0,05

الفرضية الثالثة:

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والضابطة على مقياس الأعتماد على النفس بعد أستخدام أسلوب القصة) ولغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية تم اجراء ما يأتي:

- حسبت رتب درجات الأعتماد على النفس في الأجراء البعدي للمجموعتين التجريبية الأولى والضابطة على مقياس الأعتماد على النفس، ولمعرفة الفرق بين المجموعتين استخدم اختبار مان وتني Mann – Whitney U – Test للعينات متوسطة الحجم وكان الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) لصالح المجموعة التجريبية الأولى ويوضح الجدول (22) هذه النتيجة.



جدول (22):

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري ومجموع الرتب لدرجات الأعتماد على النفس في الأجراء البعدي وقيمة U لأطفال المجموعة التجريبية الأولى والضابطة:

البدائل / المجموعة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	مجموع الرتب	ن	قيمة U المحسوبة	قيمة U الجدولية
التجريبية الأولى	38,4	11,8	340	15	5	64
الضابطة	10,33	2,83	125	15	مستوى الدلالة	0,05

الفرضية الرابعة:

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية والضابطة على مقياس الأعتماد على النفس بعد استخدام اسلوب اللعب التمثيلي) ولغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية تم اجراء ما يأتي:

- حسبت رتب درجات الأعتماد على النفس في الأجراء البعدي للمجموعتين التجريبية الثانية والضابطة على مقياس الأعتماد على النفس، ولمعرفة الفرق بين المجموعتين استخدم اختبار مان وتني Mann–Whitney U–Test للعينات متوسطة الحجم وكان الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) لصالح المجموعة التجريبيةالثانية ويوضح الجدول (23) هذه النتيجة.

جدول (23):

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري ومجموع الرتب لدرجات الأعتماد على النفس في الأجراء البعدي وقيمة U لأطفال المجموعة التجريبية الثانية والضابطة

البدائل / المجموعة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	مجموع الرتب	ن	قيمة U المحسوبة	قيمة U الجدولية
التجريبية الثانية	36,2	9,5	343	15	2	64
الضابطة	10,33	2,83	122	15	مستوى الدلالة	0,0 5

الفرضية الخامسة:

(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأعتماد على النفس للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية بعد استخدام اسلوبي القصة واللعب التمثيلي) ولغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية تم إجراء ما يأتي:

- حسبت رتب درجات الأعتماد على النفس في الأجراء البعدي للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على مقياس الأعتماد على النفس، ولمعرفة الفرق بين المجموعتين استخدم اختبار مان وتني Mann – Whitney U–Test للعينات متوسطة الحجم ولم يكن الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) والجدول (24) يوضح هذه النتيجة.



جدول (24):

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري ومجموع الرتب لدرجات الأعتماد على النفس في الأجراء البعدي وقيمة U لأطفال المجموعة التجريبيتين الأولى والثانية:

البدائل / المجموعة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	مجموع الرتب	ن	قيمة U المحسوبة	قيمة U الجدولية
التجريبية الأولى	38,4	11,8	248	15	97	64
التجريبية الثانية	36,2	9,5	217	15	مستوى الدلالة	0,0 5

ويتضح لنا من الجداول (20،22، 23،24،، 21) ما يأتي:

- لقد حققت المجموعة التجريبية الأولى زيادة ملحوظة في درجات الأعتماد على النفس في الأجراء البعدي عند مقارنتها بالدرجات في الأختبار القبلي، اذ كان الفرق دالا احصائيا عند مستوى دلالة (0,05).
- لقد حققت المجموعة التجريبية الثانية زيادة ملحوظة في درجات الأعتماد على النفس في الأجراء البعدي عند مقارنتها بالدرجات في الأختبار القبلي، اذ كان الفرق دالا احصائيا عند مستوى دلالة (0,05).
- ان الفرق في درجات الأعتماد على النفس بين المجموعتين(التجريبية الأولى والضابطة) في الأختبار البعدي، كان ذا دلالة احصائية عند مستوى (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- ان الفرق في درجات الأعتماد على النفس بين المجموعتين(التجريبية الثانية والضابطة) في الأختبار البعدي، كان ذا دلالة احصائية عند مستوى (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية االثانية.
- ان الفرق في درجات الأعتماد على النفس بين المجموعتين التجريبيتين (الأولى والثانية) في الأختبارالبعدي، لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى (0,05).

وتفسر هذه النتيجة ان لأسلوبي القصة واللعب التمثيلي تأثيرا واضحا في زيادة درجات الأعتماد على النفس لدى المجموعتين التجريبيتين مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة.

أن نتائج البحث الحالي جاءت متفقة مع نتائج الدراسات السابقة والتي أشارت الى فعالية البرامج في تنمية الأعتماد على النفس.

اذ اتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة (السامرئي،1999) ودراسة (العامري،1996) ودراسة (بحري،1990) فيما يتعلق بأستخدام اسلوب القصة في تنمية الأعتمادعلى النفس والمهارات الأجتماعية.

بينما اتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة (السيد،2001) ودراسة (ابراهيم،1991) ودراسة (جاسر،1988) ودراسة (الببلاوي،1985) ودراسة روسن (Rosen,1974) فيما يتعلق بأستخدام أسلوب اللعب التمثيلي في تنمية الأعتماد على النفس.

أما دراسة (صيام،2001) ودراسة (التميمي،2000) ودراسة گييف (Kieff,1994) ودراسة ويبل (Woeppel,1990) ودراسة بيرلي (Beirly,1987) ودراسة هازن 1984 ودراسة لتل (Little,1971) ودراسة گراندول (Grandall,1960) ودراسة هيذر (Heather,1955) ودراسة بيلر (Beller,1955) فقد اتفقت مع نتائج البحث الحالي فيما يتعلق باستخدام البرامج في تنمية الاعتماد على النفس لدى الأطفال.

وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع ما توصلت اليه دراسة مارتن سمث (Martin Smith, 1995)، اذ اشارت الى فعالية اسلوبي القصة واللعب التمثيلي في تعديل سلوك الأطفال.

الأختبار المؤجل:

أولا : لتحديد أثر أسلوب القصة بعد مرور شهر من نهاية عملية التدريب، تم أجراء ما يأتي:

- حسبت درجات الأعتماد على النفس للمجموعة التجريبية الأولى في الأختبار البعدي والمؤجل لمقياس الأعتماد على النفس، ولمعرفة فرق التغيير بين الأختبارين البعدي والمؤجل، استخدم أختبار ولكوكسن (أختبار أشارة الرتب) لعينتين مترابطتين Wilcoxon – Matched Signed Ranks – Test وكان الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) والجدول (25) يوضح هذه النتيجة.

جدول (25):

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري لدرجات الأعتماد على النفس في الأختبارين البعدي والمؤجل وقيمة (و) لأطفال المجموعة التجريبية الأولى:

البدائل / الأختبار	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة و +	قيمة و –	قيمة و المحسوبة الجدولية
البعدي	38, 4	11,8	9	111	9 25
المؤجل	43	7,6			مستوى الدلالة 0,05

ثانيا: لتحديد أثر أسلوب اللعب التمثيلي بعد مرور شهر من نهاية عملية التدريب، تم أجراء ما يأتي:

- حسبت درجات الأعتماد على النفس للمجموعة التجريبية الثانية في الأختبار البعدي والمؤجل لمقياس الأعتماد على النفس، ولمعرفة فرق التغيير بين الأختبارين البعدي والمؤجل، استخدم أختبار ولكوكسن (أختبار أشارة الرتب) لعينتين مترابطتين Wilcoxon – Matched Signed Ranks – Test

وكان الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) والجدول (26) يوضح هذه النتيجة.

جدول (26):

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري لدرجات الأعتماد على النفس في الأختبارين البعدي والمؤجل وقيمة ولأطفال المجموعة التجريبية الثانية:

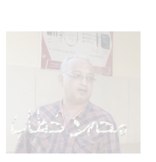
البدائل / الأختبار	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة و +	قيمة و −	قيمة و المحسوبة الجدولية
البعدي	36,2	9,5	1,5	118 ,5	25 1 ,5
المؤجل	43	5,8			مستوى الدلالة 0,05

الأستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث، يمكن للباحثة ان تستنتج مايأتي:

- يعد التدريب على أسلوب القصة أسلوبا فعالا في تنمية الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة.
- يعد التدريب على أسلوب اللعب التمثيلي أسلوبا فعالا في تنمية الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة.
- يعد التدريب على أسلوب القصة أسلوبا فعالا في تنمية الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة حتى بعد أنقضاء مدة زمنية معينة على مدة التدريب.
- يعد التدريب على أسلوب اللعب التمثيلي أسلوبا فعالا في تنمية الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة حتى بعد أنقضاء مدة زمنية معينة على مدة التدريب.
- إن التدريب على أسلوبي القصة واللعب التمثيلي لهما نفس المستوى من الفعالية في تنمية الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة.

- إن مشاركة الأمهات في تنفيذ أسلوبي القصة واللعب التمثيلي سواء أكن مشاركات أم مُشجعات ساهمت الى حد كبير في تنمية الأعتماد على النفس لدى أطفالهن.
- إن عرض المناقشة والتقويم الهادف للأدوار الخاصة بالقصة واللعب التمثيلي، أدى الى تنمية الأعتماد على النفس لدى أطفال المجموعتين التجريبيتين سواء أكانوا ممثلين أم مشاهدين،الأمر الذي أفتقر اليه أطفال المجموعة الضابطة.
- إن الأناشيد والألعاب المنظمة ضمن أسلوبي القصة واللعب التمثيلي كان لها أثر أيجابي في تنمية الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة.
- إن التكرار المستمر بعد كل جلسة قامت بها الباحثة أدى الى تنمية الاعتماد على النفس لدى اطفال المجموعتين التجريبيتين.
- إن مشاركة الأطفال في القصة واللعب التمثيلي ساهم الى حد كبير في التزام الاطفال بالدوام وقلل من غيابهم في الروضة وزاد من مستوى نشاطهم.
- إن تدريب أفراد المجموعتين التجريبيتين في جلسات جماعية فضلا عن أستخدام عناصر مشتركة بين هذين النوعين من التدريب(اعطاء التعليمات، والنمذجة، التغذية الراجعة، وتدريب الأمهات، والوظائف البيتية، وأوقات الراحة) أدى الى أن الأسلوبين كان لهما الأثر نفسه.



التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

- تعميم اسلوبي القصة واللعب التمثيلي في رياض الأطفال لثبوت فائدتهما العملية.
- ضرورة الأهتمام بالتدريب على أسلوبي القصة واللعب التمثيلي في برامج اعداد وتدريب المعلمين.
- ضرورة تضمين أسلوبي القصة واللعب التمثيلي في مناهج كليات المعلمين ومعاهد المعلمين.
- اشراك الاباء والامهات في برامج تدريبية لزيادة توعيتهم بأهمية الأعتماد على النفس في حياة اطفالهم المستقبلية.
- الاستفادة من مقياس الاعتماد على النفس لتشخيص الاطفال الذين لا يعتمدون على انفسهم من قبل المعلمين واولياء امور الاطفال.
- اشراك وسائل الاعلام (التلفزيون التربوي) لزيادة توعية الاباء والامهات بأهمية الاعتماد على النفس في بناء شخصية ابنائهم.
- طبع كراس يضم شرحا مفصلا لكلا الاسلوبين وتوزيعه على رياض الاطفال.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة ما يأتي:

- دراسة مقارنة لأثر اسلوبي القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة وحسب متغير الجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

- دراسة مقارنة لأثر اسلوبي القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة في اكثر من روضة.
- دراسة أساليب المعاملة الوالدية وأثرها في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة.
- دراسة أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاعتماد على النفس لدى الاطفال المحرومين من امهاتهم مع اقرانهم العاديين.
- دراسة أثر اسلوبي القصة واللعب التمثيلي في معالجة بعض مشكلات الاطفال كالخوف والغضب والانطواء على النفس.
- دراسة أثر اسلوبي القصة واللعب التمثيلي في المحصول اللفظي لدى طفل الروضة.

ملخص البحث:

تُعَدُّ الاستقلالية من السمات الرئيسة في شخصية الطفل، لأنها تشكل مجموعة من الصفات الانسانية المتمثلة في الشجاعة والإقدام والجرأة والمبادأة والصبر وتساعد في نمو شخصية الطفل وتمنحه الثقة والاحترام الذاتي، وتبرز مشكلة البحث.

لقد لمست الباحثة من خلال عملها معلمة في الروضة، أن هنالك شكاوى من قبل الأهل حول أعتماد أطفالهم عليهم في تأدية بعض الأعمال الخاصة بهم في حين تسمع من المعلمات، أن الأطفال يبدون سلبيين في بعض المواقف نحو عدم وضع الألعاب في مكانها، وبعثرة الطعام في فترة التغذية والأعتماد على المعلمة في أخراج الطعام من الحقيبة، وربط رباط الحذاءو غير ذلك... مما دفع الباحثة الى القيام بدراسة استطلاعية، لعينة من الأمهات والمعلمات بلغت (30) أماً ومعلمةً من ثلاث رياض أطفال، وأشارت نتائج الدراسة الأستطلاعية الى أنخفاض في سلوك الأعتماد على النفس بنسبة 80 ٪ لدى اطفال الروضة، وفي ضوء هذه النتيجة، وجدت

الباحثة أن هذه المشكلة جديرة بالإهتمام مما يستوجب دراستها دراسة علمية تكشف عن الأسباب التي أدت الى ظهورها وزيادتها.

- أختلاف نتائج الدراسات السابقة في أستخدامها للبرامج التربوية في تنمية الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة، ويوجد من يؤيد أستخدام البرامج لتنمية الأعتماد على النفس، ومن يرفض أستخدامها لنتائجها السلبية، ومما حدا بالباحثة أن تسعى للتوصل الى صورة واضحة تجاه هذا الأختلاف.

وبما أن الجانب الأنفعالي له أهميته لأنه يمثل جانبا من جوانب النموالنفسي ويؤثر في توجيه سلوك الطفل، فإن دراسة هذا الجانب وما يتضمنه من مكونات، ومنها الأعتماد على النفس يؤثر في سلوك الأطفال وتصرفاتهم في حياتهم المستقبلية، التي تنعكس آثارها على المجتمع سلباً أو أيجاباً فالأعتماد على النفس هو أحد مظاهر النمو الأنفعالي ومن أهمها.

وقد استهدف البحث الحالي التعرف على أثر أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة ولتحقيق هذا الهدف وضعت الباحثة الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي يستخدم فيها أُسلوب القصة في الأختبار القبلي والبعدي لمقياس الأعتماد على النفس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية التي يستخدم فيها أُسلوب اللعب التمثيلي في الأختبار القبلي والبعدي لمقياس الأعتماد على النفس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والضابطة على مقياس الأعتماد على النفس بعد أستخدام أسلوب القصة.

4. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية والضابطة على مقياس الأعتماد على النفس بعد أستخدام أسلوب اللعب التمثيلي.
5. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية بعد أستخدام أسلوبي القصة واللعب التمثيلي.

اقتصر البحث الحالي على عينة من الأطفال في مدينة بغداد الكرخ (الأولى والثانية) فيما يتعلق بالدراسة الميدانية وعلى عينة من الأطفال الذين لا يعتمدون على انفسهم في روضة الأريج الواقعة في مدينة بغداد (الكرخ الثانية) للعام الدراسي 2001– 2002 فيما يتعلق بالدراسة التجريبية.

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي الخاص بالمجموعة الضابطة العشوائية الاختيار، وبلغ عدد الاطفال عينة البحث (45) طفلا قسموا الى ثلاث مجموعات (تجريبيتين وضابطة) كل مجموعة بلغت (15) طفلا، فقد دربت المجموعة التجريبية الاولى على اسلوب القصة ودربت المجموعةالتجريبية الثانية على اسلوب اللعب التمثيلي، اما المجموعة الضابطة فقد بقيت بدون تدريب.

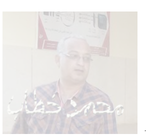
وكوفئت المجموعات الثلاث في المتغيرات(الأعتماد على النفس والعمر الزمني وعددافراد الاسرة وترتيب الطفل في اسرته وسكن الطفل ومستوى تعليم الوالدين).

أعد مقياس الأعتماد على النفس، حيث تم التحقق من صدق فقراته وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء في القياس والتقويم وعلم النفس، وتم استخراج القوة التمييزية لفقراته وتم استخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات (0,83) وبذلك تكوّن المقياس في صيغته النهائية من (30) فقرة تضمن ثلاث بدائل تدرجت كل فقرة بـ (2،1،0) وتم بناء البرنامج بأسلوبي: القصة واللعب التمثيلي، وقد تبنت الباحثة نظرية التعلم الاجتماعي وقد تم اعتماد

عدد من الاستراتيجيات في البرنامج (المناقشة الجماعية واوقات الراحة وتدريب الامهات والتعزيزو التغذية الراجعة).

وتكوّن البرنامج من (20) جلسة بواقع جلستين اسبوعيا مدة تطبيق البرنامج (9) اسابيع وبعد معالجة البيانات باستخدام اختبار (ولكوكسن) واختبار (مان وتني) واختبار (مربع كا²) واختبار (t–test) لعينتين مستقلتين وتحليل التباين، توصل البحث الى النتائج الاتية:

- لقد حققت المجموعة التجريبية الأولى زيادة ملحوظة في درجات الأعتماد على النفس في الأجراء البعدي عند مقارنتها بالدرجات في الأختبار القبلي، اذ كان الفرق دالا احصائيا عند مستوى دلالة (0,05)
- لقد حققت المجموعة التجريبية الثانية زيادة ملحوظة في درجات الأعتماد على النفس في الأجراء البعدي عند مقارنتها بالدرجات في الأختبار القبلي، اذ كان الفرق دالا احصائيا عند مستوى دلالة (0,05)
- إنَّ الفرق في درجات الأعتماد على النفس بين المجموعتين:(التجريبية الأولى والضابطة) في الأختبار البعدي، كان ذا دلالة احصائية عند مستوى (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى
- إنَّ الفرق في درجات الأعتماد على النفس بين المجموعتين: (التجريبية االثانية والضابطة) في الأختبارالبعدي، كان ذا دلالة احصائية عند مستوى (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية االثانية
- إنَّ الفرق في درجات الأعتماد على النفس بين المجموعتين التجريبيتين: (الأولى والثانية) في الأختبارالبعدي، لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى (0,05)



وفي ضوء نتائج البحث تقدمت الباحثة بعدد من التوصيات، والمقترحات

ومن التوصيات:

- تعميم اسلوبي القصة واللعب التمثيلي في رياض الأطفال لثبوت فائدتهما العملية.
- ضرورة الأهتمام بالتدريب على أسلوبي القصة واللعب التمثيلي في برامج إعداد وتدريب المعلمين.
- ضرورة تضمين أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي في مناهج كليات المعلمين ومعاهد المعلمين.
- اشراك الاباء والامهات في برامج تدريبية لزيادة توعيتهم بأهمية الأعتماد على النفس في حياة اطفالهم المستقبلية.
- الاستفادة من مقياس الاعتماد على النفس لتشخيص الاطفال الذين لا يعتمدون على انفسهم من قبل المعلمين واولياء امور الاطفال.

ومن المقترحات:

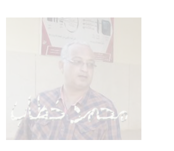
- دراسة مقارنة لأثر أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة وحسب متغير الجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.
- دراسة مقارنة لأثر أسلوبي:القصة واللعب التمثيلي في تنمية الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة في اكثر من روضة.
- دراسة أساليب المعاملة الوالدية وأثرها في تنمية الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة.



الملاحق

- ملحق (1) إستفتاء مفتوح للأمهات والمعلمات
- ملحق (2) إستفتاء مفتوح للأمهات
- ملحق (3) إستبيان أراء المحكمين
- ملحق (4) مقياس الاعتماد على النفس بصورته النهائية
- ملحق (5) البرنامج التدريبي (أسلوبي القصة واللعب التمثيلي)





ملحق (1)

استفتاء مفتوح للأمهات والمعلمات

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

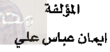
عزيزتي الام الفاضلة

عزيزتي المعلمة الفاضلة

تحية طيبة وبعد...

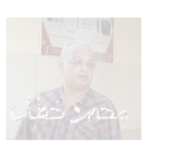
تقوم الباحثة باجراء بحثها الموسوم بـ (أثر أسلوبي القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتمادعلى النفس لدى طفل الروضة) ولغرض تحقيق هدف البحث، فأن الباحثة تقصد بالأعتماد على النفس (قدرة الطفل على تلبية متطلباته وحاجاته بنفسه دون طلب مساعدة الآخرين) ولذلك تتوجه اليك بالسؤال الآتي:

س/ هل ان طفلك يعتمدعلى نفسه أم على الآخرين في تلبية متطلباته وحاجاته ؟



المؤلفة

ايمان عباس علي


محمد خطاب

ملحق (2)

استفتاء مفتوح للأمهات

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

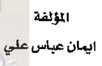
الدراسات العليا / الدكتوراه

عزيزتي الام الفاضلة

تحية طيبة وبعد...

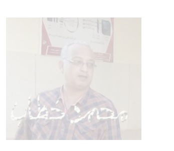
تقوم الباحثة باجراء بحثها الموسوم بـ (أثر أسلوبي القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتمادعلى النفس لدى طفل الروضة) ولغرض تحقيق هدف البحث، فأن الباحثة تقصد بالأعتماد على النفس (قدرة الطفل على تلبية متطلباته وحاجاته بنفسه دون طلب مساعدة الآخرين) ولذلك تتوجه اليك بالسؤال الآتي:

س/ ما هي المواقف التي يعتمد فيها طفلك على نفسه؟



المؤلفة

ايمان عباس علي


محمد خطاب

ملحق(3)

استبيان آراء المحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

الأستاذ الفاضل.................المحترم

تحية طيبة وبعد....

تقوم الباحثة ببناء مقياس للأعتماد على النفس لدى طفل الروضة ولما نعهده فيكم من خبرة علمية نرجو التفضل بابداء ملاحظاتكم حول صلاحية الفقرات التي تم اعتمادها من الدراسة الأستطلاعية ومراجعة الأدبيات، واضافة وتعديل ما ترونه مناسبا لقياس الاعتماد على النفس، علما أن الباحثة تعرف الأعتماد على النفس بـ (قدرة الطفل على تلبية متطلباته وحاجاته بنفسه دون طلب مساعدة الآخرين) علما أن الأجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس ستكون على وفق التدرج الآتي (تنطبق عليه كثيرا، تنطبق عليه قليلا، لا تنطبق عليه) وأن الأجابة تكون من قبل عينة من الامهات.... تشكر الباحثة تعاونكم خدمة للبحث العلمي.

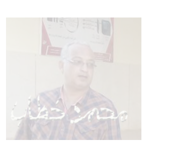
المؤلفة

ايمان عباس علي

مقياس الأعتماد على النفس:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	يرتدي ملابسه بنفسه			
2	يستطيع ربط شريط الحذاء بصورة صحيحة			
3	يختار لعبه بنفسه			
4	يخلع ملابسه بدون مساعدة			
5	يشرب الماء لوحده			
6	يركب الدراجة بدون مساعدة			
7	يستطيع عمل (ساندويج) لنفسه			
8	يختار مكان الجلوس في السيارة لوحده			
9	يلقي التحية على الآخرين عندما يلتقيهم			
10	يحمل حقيبته بنفسه			
11	يستخدم مستلزمات المائدة بصورة صحيحة			
12	يعلق ملابسه بنفسه			
13	يرتب الالعاب بعد الانتهاء من استعمالها			
14	يستطيع ترتيب ملابسه			
15	يحافظ على الادوات والالعاب الخاصة به			
16	يصعد في السيارة لوحده			
17	يقوم بترتيب فراشه يوميا			
18	يختار الملابس التي يرتديها للخروج			
19	يشارك في تنظيف المائدة من الصحون ونقلها الى مكان الغسيل			
20	يشكر من يقدم له خدمة			
21	ينظف ما يعثره من طعام على المائدة دون مساعدة			
22	يغسل يديه ووجهه عند النهوض من النوم			
23	يستخدم معجون الاسنان والفرشاة في تنظيف اسنانه			
24	يرسم منظرا دون ان يقلد المعلم او يرسم مثله			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
25	يستأذن قبل ان يأخذ شيئا لا يخصه			
26	يطفيء الاضاءة عند النوم			
27	يقوم بتقطيع الطعام بنفسه			
28	يغسل يديه ووجهه قبل تناول الطعام وبعده			
29	يغلق حنفية الماء بعد الانتهاء من شرب الماء			
30	يعتمد على نفسه في شراء بعض المستلزمات من طعام او خلافه من مكان قريب من البيت			
31	يدافع عن نفسه اذا تجاوز عليه احد			
32	يحافظ على نظافة المكان الذي يوجد فيه			
33	يشاهد الرسوم المتحركة			
34	يختار هدية للأصدقاء في مناسباتهم			
35	يغلق أزرار قميصه بنفسه			
36	يقلم أظافره بنفسه			
37	يشارك في النشاطات التي تقام في الروضة			
38	يستيقظ من تلقاء نفسه			
39	يختار اصدقاءه بنفسه			
40	يقضي حاجته في المكان المخصص (دورة المياه)			
41	يساعد والدته في الاعمال الخاصة به			
42	يعتمد على نفسه في الذهاب الى السرير			
43	يسرح شعره بالمشط او الفرشاة			
44	يجيب على الهاتف			
45	يختار مكان النزهة في الزيارات او السفرات التي تقوم بها الاسرة			
46	يستطيع الخروج من المنزل بمفرده			
47	يستطيع ان يتخذ قراراته بنفسه			
48	ينظف المكان من السوائل المنسكبة			
49	يلعب مع اصدقاءه خارج المنزل			



ملحق (4)

مقياس الاعتماد على النفس بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية / كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

عزيزتي الام الفاضلة

تحية طيبة وبعد.......

تروم الباحثة القيام بالبحث الموسوم بـ (أثر أسلوبي القصة واللعب التمثيلي في تنمية الأعتماد على النفس لدى طفل الروضة) وتضع بين يديك استبانة مقياس الاعتماد على النفس المتدرج لثلاث مستويات (تنطبق عليه كثيرا، تنطبق عليه قليلا،لا تنطبق عليه) الممثلة في الاعمدة الثلاثة المحاذية لفقرات المقياس وعددها (30) فقرة، نأمل منك الاجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس بصدق ودقة، فاذا كانت الفقرة تنطبق على طفلك كثيرا فضعي علامة (√) امام عبارة (تنطبق عليه كثيرا) أما اذا كانت الفقرة تنطبق عليه قليلا فضعي علامة (√) امام عبارة (تنطبق عليه قليلا) اما اذا كان مضمون الفقرة لا ينطبق عليه فضعي علامة (√) امام عبارة (لا تنطبق عليه) علما ان هذه المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي ولا يطلع عليها أي شخص عدا الباحثة...... هذا ولكم فائق الشكر والتقدير.

المؤلفة

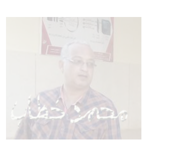
ايمان عباس علي

مقياس الاعتماد على النفس في صورته النهائية:

ت	الفقرات	تنطبق عليه كثيرا	تنطبق عليه قليلا	لا تنطبق عليه
1	يرتدي ملابسه بنفسه			
2	يختار لعبه بنفسه			
3	يخلع ملابسه بدون مساعدة			
4	يشرب الماء لوحده			
5	يركب الدراجة بدون مساعدة			
6	يحمل حقيبته بنفسه			
7	يستخدم مستلزمات المائدة بصورة صحيحة			
8	يعلق ملابسه بنفسه			
9	يرتب الالعاب بعد الانتهاء من استعمالها			
10	يستطيع ترتيب ملابسه			
11	يحافظ على الادوات والالعاب الخاصة به			
12	يقوم بترتيب فراشه يوميا			
13	يختار الملابس التي يرتديها للخروج			
14	ينظف ما بعثره من طعام على المائدة دون مساعدة			
15	يغسل يديه ووجهه قبل تناول الطعام وبعده			
16	يستخدم معجون الاسنان والفرشاة في تنظيف اسنانه			
17	يغسل يديه ووجهه عند النهوض من النوم			
18	يغلق حنفية الماء بعد الانتهاء من شرب الماء			
19	يعتمد على نفسه في شراء بعض المستلزمات من طعام او خلافه من مكان قريب من البيت			

ت	الفقرات	تنطبق عليه كثيرا	تنطبق عليه قليلا	لا تنطبق عليه
20	يختار هدية للأصدقاء في مناسباتهم			
21	يغلق أزرار قميصه بنفسه			
22	يقلم أظافره بنفسه			
23	يقضي حاجته في المكان المخصص (دورة المياه)			
24	يسرح شعره بالمشط او الفرشاة			
25	يعتمد على نفسه في الذهاب الى السرير			
26	يختار مكان النزهة في الزيارات او السفرات التي تقوم بها الاسرة			
27	يستيقظ من تلقاء نفسه			
28	يجيب على الهاتف			
29	يلعب مع اصدقاءه خارج المنزل			
30	يحافظ على نظافة المكان الذي يوجد فيه			





ملحق (5)

البرنامج التدريبي

(أسلوبي القصة واللعب التمثيلي)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية / كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

الأستاذ الفاضل..................المحترم

تقوم الباحثة باجراء دراسة تجريبية للتعرف على أثر أسلوبي القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة، ونظرا لما تمتلكونه من خبرة ومعرفة يرجى الاطلاع على محتويات البرنامج وبيان آرائكم فيما يحتويه من خلال الاجابة على الاسئلة المحددة، علما أن الباحثة تعرف القصة بأنها فكرة أو أفكار تجسد حدثا يتناول جانبا معينا من جوانب الحياة بحيث تنمي لدى الطفل الاعتماد على النفس وتعرف اللعب التمثيلي بانه النشاطات التي يؤديها الاطفال في التمثيليات المحددة في البرنامج المعد لاغراض الدراسة بحيث ينمي لدى الطفل الاعتماد على النفس.

ان الهدف العام للبرنامج هو تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة.



والاهداف السلوكية هي:

- ان يرتب الالعاب بعد الانتهاء من استعمالها.
- ان يحافظ على نظافة المكان الذي هو فيه.
- ان يستيقظ من تلقاء نفسه.

- ان يغسل يديه ووجهه قبل تناول الطعام وبعده.
- ان يعتمد على نفسه في الذهاب الى السرير.
- ان يركب الدراجة بدون مساعدة الاخرين.
- ان يختار لعبه بنفسه.
- ان يرتب فراشه يوميا.
- ان يخلع ملابسه وحده.
- ان يغسل يديه ووجهه عند النهوض من النوم.
- ان يستخدم مستلزمات المائدة بصورة صحيحة.
- ان ينظف ما بعثره من طعام على المائدة.
- ان يعلق ملابسه بنفسه.
- ان يغلق حنفية الماء بعد الانتهاء من استعمالها.
- ان يختار هدية للاصدقاء في مناسباتهم.
- ان يستخدم معجون الاسنان والفرشاة بصورة صحيحة.
- ان يقوم بنفسه شراء بعض المستلزمات من طعام او خلافه من مكان قريب من المنزل.
- ان يقضي حاجته في المكان المخصص(دورة المياه).
- ان يسرح شعره بالمشط أو الفرشاة.
- ان يستطيع استخدام الهاتف.
- ان يختار الملابس التي يرتديها للخروج.
- ان يرتدي ملابسه لوحده.
- ان يغلق ازرار قميصه.
- التقويم – تجري الباحثة مناقشة مع الاطفال لابراز الجوانب السلبية والايجابية لكل دور من ادوار القصة والتمثيلية.

علما ان الباحثة قد استخدمت في القصة طريقة سردها باسلوب اللعب بالدمى القفازية وقسمت اوقات الجلسة الخاصة باللعب التمثيلي على وفق طريقة "شافتلز Shaftels" في انموذج لعب الدور الصفي والمراحل هي:

الوقت	المراحل
3 دقائق	تهيئة المجموعة
3 دقائق	اختيار المشاركين
3دقائق	اعداد المراقبين او المشاهدين
3 دقائق	اعداد المكان او المسرح
3دقائق	التمثيل او الاداء
3 دقائق	المناقشة والتقويم
3دقائق	اعادة الاداء او التمثيل
3 دقائق	المناقشة والتقويم للمرة الثانية
3 دقائق	المشاركة في الخبرات والتعميم

الاستاذ الفاضل............المحترم

بعد قراءة القصة (التمثيلية) يرجى الاجابة عن الاسئلة وابداء الملاحظات.

الاسئلة:

1. هل يحقق محتوى القصة (التمثيلية) الهدف العام للبرنامج؟ نعم.........كلا
2. هل يحقق محتوى القصة (التمثيلية) الاهداف السلوكية؟ نعم......كلا
3. هل تتفق النشاطات والفعاليات مع محتوى القصة(التمثيلية)؟ نعم......كلا
4. هل تتفق النشاطات مع الزمن التقريبي للبرنامج (27) دقيقة؟ نعم.......كلا
5. هل يتفق الحوار الذي يدور بين المشاركين بتقديم القصة(التمثيلية) مع المحتوى؟ نعم.......... كلا

6. هل هناك اية ملاحظة او تعديل للاهداف السلوكية او المحتوى او الفعاليات او الوقت او الادوار ؟ يمكن ذكره

- ....
- ....
- ....

القصة		
عنوان القصة	بشرى تستيقظ مبكرا	رقم القصة –1–

محتوى القصة

تستيقظ بشرى صباحا على تحية الزهرة وتذهب الى الروضة مبكرة وفي أحد الأيام تعتذر الزهرة عن ايقاظ بشرى فتتاخر عن الروضة فتطلب من صديقها البلبل أن يوقظها، وفي صباح اليوم التالي تستيقظ بشرى على صوت البلبل سعيدة وبعدها يعتذر البلبل عن ايقاظها لان صوته لاسعاد الناس وليس لأيقاظ الكسالى وتقرر بشرى ان تستيقظ من تلقاء نفسها دون الاعتماد على احد.

توزيع الأدوار– بشرى، الأم، الزهرة، البلبل

الفعاليات والنشاطات:

الزهرة – صباح الخير



بشرى– صباح النور، ما أجمل أن يجد الأنسان من يوقظه من النوم صباحا

(تباشر بشرى بتحضير نفسها للذهاب ا لى الروضة)

الأم – هيا يا بشرى أسرعي

بشرى – نعم سأغسل يدي ووجهي وسألبس ملابسي......... وتذهب لتناول الفطور مع والدتها

وفي صباح اليوم التالي.... تستيقظ بشرى متأخرة

بشرى – لماذا لم توقظيني من النوم أيتها الزهرة ؟

الزهرة – لقد تعبت من ايقاظك كل صباح ثم انك يجب ان تتعودي الأستيقاظ من تلقاء نفسك

بشرى – لقد تعودت على سماع صوتك صباحا

الزهرة – عليك ان تتعودي الأستيقاظ من تلقاء نفسك

(تظهر علامات الغضب على وجه بشرى)

بشرى – لا حاجة بي اليك ايتها الزهرة، سأطلب من صديقي البلبل ان يوقظني، فهو على الأقل ذو صوت جميل

صوت البلبل: صو، صو، صو

بشرى – ما أجمل هذا الصوت، وما أجمل ان يستيقظ الانسان على صوت جميل كصوت البلبل والآن لا حاجة بي اليك ايتها الزهرة

(وفي صباح اليوم التالي تستيقظ بشرى متأخرة)

تظهر علامات الغضب على وجه بشرى وتذهب الى الروضة متأخرة دون ان تسرح شعرها.

بشرى – لماذا لم توقظني أيها البلبل؟

البلبل – لقد أيقظتك لمرة واحدة وغنائي ليس لأيقاظ الناس أمثالك

بشرى – ولمن غناؤك أيها البلبل؟

البلبل – أنني أغني لمن هم يعملون فأملأ قلوبهم البهجة والسرور وعندما يكون بمقدورك الأستيقاظ من تلقاء نفسك ستجدينني على نافذة الصف اغني صو، صو، صو

وتقرر بشرى ان تستيقظ من تلقاء نفسها دون الاعتماد على أحد

(وفي صباح اليوم التالي تستيقظ بشرى مبكرة)

بشرى – ما أجمل أن يستيقظ الأنسان معتمدا على نفسه.....وتذهب الى الروضة مبكرة

البلبل – صو صو صو......يغني على نافذة صفها

عنوان القصة	حمام سباحة	رقم القصة –2–

محتوى القصة:

كانت عائلة البط تعيش قرب النهر فالبط يحب السباحة في النهر ويحب اللعب في الماء فهي حيوانات جميلة في منظرها وحركاتها وخاف الأب بطوط على أولاده الصغار من الحيوانات الأخرى، فقرر بناء حمام سباحة لهم وقد سمع أفراد العائلة هذا القرار وقالوا انه عمل صعب ولكن الأب أوضح لهم انه بالتعاون يمكن

بناؤه من اجل ان يستحم فيه افراد العائلة ويتم فيه غسل ايديهم ووجوههم واجسامهم.

توزيع الأدوار– الأب بطوط، الأم بطوطة، بطوط الصغير

الفعاليات والنشاطات:

الأب بطوط – هذا مكان جميل يصلح ان يستحم فيه صغارنا بدون خوف عليهم

الأم بطوطة – ماذا تعني؟

الأب بطوط – نبني حمام سباحة

الأم بطوطة – هذا عمل صعب وكيف نبني وسط الماء؟

الأب بطوط – نتعاون ونبني من أجل صغارنا

الأم بطوطة – حسنا وماذا نفعل؟

الأب بطوط – فلنبدأ العمل، أحملي الطين والخشب..... (يقترب بطوط يرقص ويغني)

بطوط الصغير – ماذا يفعل والدي؟ يلعبان هذه لعبة جديدة...... سأذهب والعب معهم

بطوط الصغير – أنا هنا، انا موسيقار، أنا بطوط الجميل.

(بطوط وبطوطة منشغلان بالعمل)

بطوط الصغير – يحمل طبلة ويدق عليها ويردد بصوت عال... أنا هنا،انا هنا ..أنا موسيقار، أنا بطوط الجميل

(بطوط وبطوطة منشغلان بالعمل)

بطوط الصغير — يحمل طبلة ويدق عليها ويردد، أنا هنا لماذا لا تنظران الي ؟

الأب بطوط — نحن نبني لك ولأخوانك حمام سباحة

بطوط الصغير — أنا غلطان ياأبي، فمن الواجب ان اساعدكما في البناء وسأحمل الخشب والطين

الأب بطوط — أحسنت يابني.....

(انتهى بناء الحمام)

الآن أنتهى بناء الحمام ويمكنكم أن تستحموا فيه

بطوط الصغير— أنا سأستحم أولا ويمكنني أن أغسل يدي ووجهي قبل تناول الطعام وبعده

الأم بطوطة — لا تنسى أن تخلع ملابسك حينما تدخل الحمام

بطوط الصغير — نعم سأخلع ملابسي وأعلقها هنا حتى لا تبتل وعندما أ اكمل السباحة سوف ألبسها

الأم بطوطة — احسنت يابني....

(الأب بطوط والام بطوطة يشجعا أولادهما على السباحة في الحمام وضرورة غسل أيديهم ووجوههم قبل تناول الطعام وبعده)

عنوان القصة جهاد النشيط رقم القصة –3–

محتوى القصة:

تحكي الجدة لأحفادها حكاية جهاد النشيط والحكاية هي (كان جهاد ولدا نشيطا يرتدي ملابسه وحده وينزل السلم بنفسه ويأخذ معه سطلا ومعولا ويلعب بالرمل النظيف وبعدها يصعد على حصانه الخشبي ويدور به حول البيت وبعد انتهاء اللعب يصعد السلم الى البيت ويفتح الباب بنفسه ويضع السطل والمعول بنفسه في مكانه ويبدأ يستعد للأستحمام اذ انه ينزع ملابسه بنفسه ويغسل في الحمام والقطة (ميمو) تراقبه يغسل، ويلبس ملابسه ويجلس الى المائدة ويستعد للعشاء ويمسك كوب الحليب بمفرده ويأكل عشاءه دون مساعدة والديه وبعد تناول العشاء ينظف أسنانه ثم يذهب الى فراشه بنفسه وينام نوما عميقا ويقول اصدقاؤه هس هس نائم)

توزيع الادوار– الجدة، الاولاد

الفعاليات والنشاطات:

الجدة – تعالوا يا أولاد أحكي لكم حكاية ! (تظهر علامات الفرح على وجه الاولاد)

الاولاد– حكاية ! حكاية

الجدة – نعم، حكاية جهاد النشيط

الاولاد – من هو جهاد ياجدتي؟

الجدة – جهاد ولد نشيط يرتدي ثيابه لوحده وينزل السلم بنفسه



الاولاد– لماذا ينزل السلم ياجدتي؟

الجدة – لكي يلعب بالحديقة

الاولاد – وماذا يلعب؟

الجدة – يأخذ معه سطلا ومعولا ويلعب بالرمل النظيف

الأولاد– وهل يلعب بالرمل فقط؟

الجدة – لا بل لديه حصان خشبي يلعب به، اذ انه يصعد على الحصان ويدور به حول البيت

الأولاد – وبعد اللعب ماذا يفعل؟

الجدة – يصعد السلم الى البيت ويفتح الباب بنفسه ويرجع الالعاب في مكانها ويستعد للأستحمام

الاولاد– نعم، يا جدتي ان الغسل بعد اللعب مهم حتى يبقى نظيفا وجميلا

الجدة – بعدها يأحبائي يبدأ يستعد للعشاء ويجلس الى المائدة ويمسك كوب الحليب بمفرده ويأكل عشاءه دون ان يساعده أحد وبعدها ينظف أسنانه بالفرشاة والمعجون ثم يذهب الى فراشه لينام

الاولاد – هل نام جهاد يا جدتي ؟

الجدة – نعم. وحتى ان أصدقاءه (السنجاب والعصفور) يقولون هس هس جهاد نائم

الاولاد – هس هس جهاد نائم

الجدة – نعم، انتم ايضا يا اولاد يمكنكم ان تفعلوا كل ما يفعله جهاد، لأنكم كبرتم

عنوان القصة كيف تكون محبوبا يا سمسم رقم القصة –4–

محتوى القصة:

كان سمسم نائما نوما عميقا بعد نهار جميل مع اصدقائه وفي نومه رأى حلما ازعجه (بان ما من احد يريد الاقتراب منه، لانه لايريد تقليم اظافره ولا يضع فوطة المائدة وقت تناول الطعام وكان يمزق ثيابه ويلوثها بالتراب فهو لايملك شيئا يلبسه، وكان يبقى في فراشه حتى تغسل امه ملابسه فتجف وبعدها يرتديها. كان لا يمشط شعره حتى ان العصفور جاء وبنى عشه على شعره ولانه لا يريد تنظيف اسنانه فقط اصبح منظره قبيحا لدرجة ان عليه ان يقفل فمه. ولانه لا ينظف حذاءه ولا يمسحه فانه كلما مشى فان آثار قدميه على الارض، كما يفعل الحيوان وعندما استيقظ من نومه حكى لصديقته القطة ما حلم فطلبت ان يفعل عكس ما حلم فعليه ان يستيقظ مبكرا من نومه وان يلقي التحية على والديه (صباح الخير) ويذهب الى المغسلة ويعتمد على نفسه في غسل يديه ووجهه ويتناول المنشفة بنفسه ويغلق حنفية الماء بعد استعمالها ثم يرتدي ملابسه المدرسية ثم يعلق ملابس النوم في محلها ويجلس الى المائدة ويتناول الطعام مع امه وابيه واخيه ويودع أهله ويذهب الى الروضة بعد ان يحمل حقيبته دون ان ينسى ان يضع سندويشا فيها أو فاكهة وما ان يصل الى الروضة عليه ان يحيى معلميه ورفاقه وعند الانصراف الى البيت، عليه ان لايلعب في الشارع حتى لا تتسخ ملابسه وبعد ذلك اعلم ياسمسم ان فعلت هذا فهذا هو يومك السعيد.



توزيع الأدوار – سمسم، القطة

الفعاليات والنشاطات:

(يستيقظ سمسم من نومه بعد حلم مزعج وينظر الى صديقته القطة)

القطة – ما بك ياصديقي؟

سمسم – لقد حلمت حلما مزعجا

القطة– وما هو الحلم؟

سمسم – آه ! ياصديقي، لقد أزعجني الحلم ولا أدري ماذا أفعل؟

القطة – أحكي لي حلمك وسأساعدك ياصديقي

سمسم – صحيح، سأحكي لك، اسمعي يا صديقتي لقد حلمت بان ما من أحد من اصدقائي يريد الاقتراب مني وذلك لأني لاأقلم أظافري وأنه عند جلوسي الى المائدة لا أضع فوطة الطعام وأنني أمزق ثيابي وأنه عندما تتسخ أظل جالسا على سريري أنتظر ان تغسل امي ملابسي وتجف حتى البسها، آه ياصديقتي!

القطة – وماذا أيضا ؟

سمسم – اني كنت لا أمشط شعري فكان العصفور يبحث عن عش له فوضع عشه فوق رأسي.



القطة – وماذا أيضا ؟

سمسم — ولأني لا أنظف حذائي ولا البسه فعندما أمشي تظهر آثار اقدامي على الارض، هذا هو حلمي المزعج

القطة — عليل أن تتعلم من حلمك

سمسم — كيف؟

القطة — عليك ان تفعل عكس ماحلمت

سمسم — وماذا أفعل؟

القطة — عليك ياسمسم ان تستيقظ من نومك مبكرا وتلقي التحية على والديك (صباح الخير) وتذهب الى المغسلة وتعتمد على نفسك في غسل يديك ووجهك وتتناول المنشفة بنفسك وتقفل حنفية الما بعد استعمالها ثم ترتدي ملابسك المدرسية ثم تعلق ملابس النوم في محلها وتجلس الى المائدة وتتناول الطعام مع امك وابيك واخيك وتودع أهلك وتذهب الى الروضة بعد ان تحمل حقيبته دون ان تنسى أن تضع سندويشا فيها أو فاكهة وما ان تصل الى الروضة عليك ان تحيي معلميك ورفاك وعند الانصراف الى البيت، عليك ان لا تلعب في الشارع حتى لا تتسخ ملابسك.

سمسم — سأفعل...

القطة — أعلم ياصديقي أن فعلت هذا، فهذا هو يومك السعيد



عنوان القصة مفاجأة العيد رقم القصة -5-

محتوى القصة:

في اول أيام العيد السعيد يستيقظ دبدوب من نومه ميكرا وينادي على أخوته هيا يا أخوتي أستيقظوا اليوم هو العيد فيرتب دبدوب فراشه ويغسل وجهه وينزل السلم بمفرده وينزل أخوته من بعده (دبدوبة ودبدوب الصغير) ويذهبون الى غرفة والديهم وينادي دبدوب والديه ماما بابا هيا أستيقظوا اليوم هوالعيد ويستيقظ الأب ويفتح باب الغرفة ويسلم الاطفال على والديهم ويقول لهم الاب والام كل عام وأنتم بخير ويذهب الأطفال الى غرفة المعيشة وينتظرون قدوم والديهم فيدخل الاب والام ويبدأ الاب باعطاء الهدايا لاولاده ويعطي هدية لأبنته دبدوبة (ثوب) فتفرح به وترى انه مناسب لها وتبدأ بارتداء ثوبها، أما دبدوب الصغير فيقدم له (حذاء) فيفرح به ويرى أنه مناسب له ويباشر بلبس الحذاء، أما دبدوب فينتظر وينظر الى والديه فيحمل له ابوه صندوقا كبيرا فيباشر دبدوب بفتح الصندوق ويه دراجة، فيفرح دبدوب بها ويباشر بصعود الدراجة.

توزيع الادوار: الاب،الام، دبدوب، دبدوبة، دبدوب الصغير

الفعاليات والنشاطات:

دبدوب – هيا يا أخوتي أستيقظوا اليوم هو العيد، سوف أنزل الى أبي وأمي ولكن يجب أن أرتب فراشي قبل ان انزل.

(يباشر دبدوب بترتيب فراشه)

دبدوبة – هيا يا دبدوب ننزل الى ماما وبابا مع أخينا دبدوب



دبدوب الصغير – هيا بنا

ينزل الاطفال جميعا السلم

يدق دبدوب الباب طق طق طق

دبدوب – ماما، بابا استيقظا اليوم هوالعيد يباشر الاب يفتح الاب

دبدوب الاب – صباح الخير ياأحبائي (كل عام وأنتم بخير)

دبدوبة الام – كل عام وانتم بخير يذهب الجميع الى غرفة المعيشة

الاب – ايامكم سعيدة ويقبل دبدوب الصغير ويقدم له هدية

دبدوب الصغير – شكرا لك يا أبي،ان هذا الحذاء يناسبني يباشر دبدوب بلبس الحذاء

الاب – كل عام وأنت بخير يادبدوبة ويقبلها ويقدم لها هدية

دبدوبة – ثوب ! ثوب ! انه يناسبني

تباشر دبدوبة بارتداء ثوبها

دبدوب – أنا، أنا ليس لدي هدية.......... تظهر علامات الحزن على وجه دبدوب



ويأتي الاب ويحمل صندوقا كبيرا

الاب – هذه هديتك

دبدوب — هديتي ! هديتي ! سأفتح الصندوق

يباشر دبدوب بفتح الصندوق

دبدوب — دراجة ! دراجة!

يباشر دبدوب بالصعود على الدراجة

عنوان القصة	ليلى تحب التمثيل	رقم القصة —6—

محتوى القصة:

صنعت ليلى مسرحا لتمثل فيه هي واصدقاؤها قصة (سنبل النظيف) فوضعوا كراسي وعربة ومائدة طعام ودمية وحوضا للأستحمام وأحضرت ليلى ملابس التمثيل وتلعب ليلى (دور سنبل ويتضمن الدور بأن سنبل تلميذ في الروضة يستيقظ من نومه مبكرا ويلبس ملابسه ويقفل أزرار قميصه وبعدها يضع طعامه في حقيبته ويسلم على امه ويذهب مع صديقه الى الروضة وفي الطريق يسقطان في الحفرة وتتسخ ملابسهما وبعدها يقرران العودة الى البيت، فيعود سنبل وصديقه الى البيت ويغسل مرة ثانية ويلبس ملابس نظيفة ويصفق جمهور المشاهدين لـ (ليلى)على حسن ادائها.



توزيع الادوار– ليلى (سنبل)، صديق سنبل، أم سنبل، جمهور المشاهدين

الفعاليات والنشاطات:

ليلى – هيا يا أصدقائي أستعدوا للتمثييل

الاصدقاء– هيا،هيا،هيا

ليلى – أنا سوف أودي دور سنبل

(تباشر ليلى ارتداء الملابس الخاصة بدور سنبل)

طفل من الاصدقاء – أنا سوف اؤدي دور صديق سنبل

(يباشر في ارتداء ملابس صديق سنبل)

طفل آخر – وأنا سوف أؤدي دور أم سنبل

(يباشر في أرتداء ملابس ام سنبل)

ليلى – هل أنتم مستعدون

الاصدقاء – نعم

ليلى – الآن سنبدأ التمثيل... تؤدي ليلى دور الاستيقاظ من النوم

طق، طق، طق

(تدخل أم سنبل غرفة سنبل)



أم سنبل – صباح الخير

سنبل – صباح النور ياماما

(تباشر أم سنبل اعداد الفطور)

أم سنبل – تعال ياسنبل تناول أفطارك

سنبل – سآتي حالا بعد أن أغسل يدي ووجهي

(يمسك سنبل كوب الحليب ويباشر بتناوله... فيسقط الكوب على المنضدة)

أم سنبل – سأنظف المائدة

سنبل – لا يا أمي، أنا سأنظفها

(يحمل سنبل قطعة قماش وينظف المائدة)

أم سنبل – ضع طعامك في الحقيبة

سنبل – لقد وضعته وسأذهب لكي أغسل يدي ووجهي

أم سنبل – هيا ياولدي، حتى لا تتأخر

جرس رن رن رن

علي (صديق سنبل) – صباح الخير

سنبل – صباح النور

علي – هيا نذهب الى الروضة



ام سنبل – مع السلامة

(يباشر سنبل بحمل حقيبته والذهاب مع صديقه علي للروضة... وفي الطريق...طاخ، طاخ، يقعان في حفرة)

علي – أتسخت ملابسي

سنبل – وأنا أيضا

علي – ماذا نفعل ؟

سنبل – سنعود الى البيت ونستحم (يباشر سنبل بفتح الباب)

سنبل _ ماما ماما لقد وقعنا في الحفرة

الام – ادخل الحمام وأستحم

(يدخل سنبل الحمام ويستحم)

الام – هذه ملابس نظيفة

سنبل – شكرا لك

جمهورالمشاهدين – هيه،هيه أحسنتم، أحسنتم (تصفيق)



عنوان القصة ميلاد سعيد رقم القصة –7–

محتوى القصة:

لكل أنسان ذكرى عزيزة على قلبه وهي ذكرى مولده يحتفل بها كل سنة في نفس التاريخ الذي ولد فيه وها هي صديقتنا سعاد تحتفل بعيد ميلادها وتستعد عائلتها للأحتفال اذ تعد والدتها ثوبا جديدا ويقرر والدها ان تقام حفلة عيد ميلادها في حديقة المنزل فيتعاون أخوانها في تنظيف الحديقة ووضع الكراسي فيها، وتعد أم سعاد الكيك وتزينها سعاد بالكريمة ويضع أخوانها الصحون على المنضدة وتبدا سعاد بالأستعداد للاحتفال، ترتدي ثوبها الجديد وتسرح شعرها وعند تحديد موعد الحفلة حضر اصدقاؤها وقدموا لها التهاني والهدايا وتمنوا لها العمر المديد ورقصوا وغنوا وشربوا المشروبات التي قدمها اخوها وبعدها اطفأت سعاد الشموع المشتعلة ورددوا جميعا (عيد ميلاد سعيد ياسعاد) وذهبوا الى بيوتهم مسرورين.

توزيع الادوار: أم سعاد، سعاد، أبو سعاد، أخو سعاد، الأصدقاء

الفعاليات والنشاطات:

الام – اليوم هو عيد ميلادك ياعزيزتي

سعاد – وما هو عيد الميلاد؟

الأم – هو ذكرى مولدك يا حبيبتي وفي كل سنة وفي نفس التاريخ الذي ولدت فيه نحتفل.

سعاد – وماذا سنفعل؟

ام سعاد – سنعد لك حفلة.

سعاد – حفلة !

الام – نعم. ولقد أعددت لك ثوبا جديدا بهذه المناسبة

سعاد – شكرا لك ياأمي وهل تحتاجين لمساعدة ؟

الام – نعم أنا سأقوم باعداد الكيك وانت ضعي الكريمة لتزيين الكيك

(تباشر سعاد بوضع الكريمة على الكيك)

الأب – لقد قررت ان تقام حفلة في الحديقة

الأولاد – حفلة !

(تظهر علامات الفرح على الأولاد)

الأب – يجب أن نتعاون في تنظيف الحديقة ووضع الكراسي فيها

(يباشر الأولاد بتنظيف الحديقة ووضع الكراسي)

سعاد – سأذهب الى غرفتي لأرتدي ملابسي وأمشط شعري

جاء موعد الحفلة...............جرس ....رن رن رن

الأصدقاء – مرحبا

أخو سعاد – مرحبا تفضلوا



الأصدقاء – عيد ميلاد سعيد ياسعاد

سعاد – شكرا لكم ياأصدقائي

(تباشر سعاد بفتح الموسيقى)

الأصدقاء – هيا بنا نرقص ونغني

(يباشر أخو سعاد بتقديم المشروبات المنعشة)

الأصدقاء – هيا بنا نرقص

الأم – هيا يا أولاد نطفىء الشموع

(تباشر سعاد باطفاء الشموع............ويرددوا جميعا عيد ميلاد سعيد يا سعاد........ ويصفق الاصدقاء ويقدموا لها التهاني والهدايا ويغادرون الى بيوتهم مسرورين)

عنوان القصة زيارة مريض رقم القصة – 8–

محتوى القصة:

كانت عائلة ياسر تعيش في المدينة وقد مرض عمهم مرتضى الذي كان يعيش في الريف، فقرر الأب أن يأخذ عائلته لزيارة بيت أخيه وأولادهما (مصطفى وأمل) فأشترى الأب ازهارا لأخيه أما ياسر فقرر شراء كرة لأبن عمه وأما زينب فقررت شراء لعبة لابنة عمها وبعدها انطلقوا في السيارة مسرورين.

توزيع الادوار: الاب، ياسر، زينب



الفعاليات والنشاطات:

الأب – نسافر يوم الخميس لزيارة أخي مرتضى.

زينب – أنا أحب الريف وأحب اولاد عمي وسوف نركض ونلعب ونفرح.

ياسر – الريف جميل وسوف أطارد الفراشات مع اولاد عمي.

الأب – حسنا لكن يجب ان تلعبوا بهدوء لان عمكم مريض.

الاولاد – نعم يا أبي.

الأب – سأذهب لأشتري أزهارا وانتم هيئوا أنفسكم.

زينب – سألبس ثوبي وأمشط شعري.

ياسر – وأنا أيضا.

الأب – الم تنسوا شيئا ؟

زينب – سأشتري هدية لأبنة عمي أمل.

ياسر – وأنا سأشتري هدية لأبن عمي.

الاب – وما الهدية؟

زينب – أنا سأشتري لعبة.

ياسر – وأنا سأشتري كرة (وفي الصباح انطلقوا في السيارة فرحين).



عنوان القصة	الساحر قطوط	رقم القصة –9–

محتوى القصة:

يقام احتفال تخرج أطفال التمهيدي في الروضة، ويحضر الحفل الساحر قطوط ويقدم الساحر قطوط عرضه للأطفال، ويفرح الأطفال للعرض الذي يقدمه قطوط.

توزيع الأدوار: المعلمة، الاطفال، الساحر(قطوط)

الفعاليات والنشاطات:

المعلمة – سيحضر ساحر من الهند ويعرض عليكم العابه

الاطفال – متى سيحضر؟

المعلمة – سيحضر في حفلة تخرج أطفال التمهيدي

الاطفال – هيه،هيه، سيحضر الساحر قطوط

المعلمة – عليكم أن تجلسوا هادئين حتى تستمتعوا بالعرض

الاطفال – نعم،ست

المعلمة – تعالوا نرتب القاعة

الاطفال – نعم ست



(يباشر الاطفال مع المعلمة بترتيب القاعة)................ بدأ الأحتفال

المعلمة – أهلا بكم يا اطفال في حفلنا ونرحب جميعا بالساحر قطوط لحضوره حفلنا

الساحر قطوط – أهلا بكم ياأطفال

الأطفال – أهلا بك........ يبدأ العرض يرفع الساحر عصاه نحو الاعلى

الساحر قطوط – جلا جلا .... تسقط أمشاط على الاطفال

الأطفال – اللّه ! اللّه ! هذا مشط سوف نمشط شعرنا به (يباشر الساحر بتحريك قبعته)

الساحر قطوط – جلا جلا.............. تسقط فرش اسنان من القبعة

واحد من الاطفال – هذه الفرشاة تناسبني

طفل آخر – وهذه تناسبني أنا

الساحر قطوط – جلا جلا............... يخرج من قبعته كرة

الأطفال – كرة ! كرة !

الساحر قطوط – انظروا الى الكرة

الأطفال – ما بها ؟

الساحر قطوط – جلا جلا............. أختفت الكرة

الساحر قطوط – يردد جلا جلا............. يظهر منديل أبيض وأزرق

الأطفال – ما أجمله يمكن ان نمسح به وجوهنا.......... يبدأ الأطفال بالتصفيق

الساحر قطوط – يردد جلا جلا .... أرجو ان تكونوا قد أستمتعتم بالعرض

الاطفال – هيه هيه ...... تصفيق

عنوان القصة القطة الاتكالية رقم القصة -10-

محتوى القصة:

في الغابة السعيدة يعيش الاصدقاء الديك والارنب والسلحفاة والبطة والقطة في بيت واحد ويؤدي كل منهم دوره في تلبية متطلباته واحتياجاته ما عدا القطة التي تتميز بالاتكال على الآخرين في تلبية متطلباتها من لبس الملابس وتمشيط الشعر وإعادة الالعاب الى محلها، وفي صباحيوم من الايام جلس الاصدقاء وذكر كل منهم التصرفات الاتكالية التي تقوم بها القطة، فتشعر القطة بالخجل من نفسها وتعتذر من اصدقائها وتعدهم بانها سوف تعتمد على نفسها.

توزيع الادوار: الديك، الارنب، السلحفاة، البطة، القطة.

الفعاليات والنشاطات:

(يجلس الاصدقاء الديك والارنب والسلحفاة والبطة الى المائدة ما عدا القطة التي تجلس بعيدا عنهم وتموء)

القطة – ميو ميو ميو

(ينظر الاصدقاء للقطة)



الديك – مسكينة يا أيتها القطة لا ترتب الالعاب بعد استعمالها

الارنب – يضع يده على رأس القطة (مسكينة القطة لا تنظف أسنانها)

السلحفاة – تضع يدها على رأس القطة (مسكينة القطة لا تسرح شعرها)

البطة – تضع يدها على رأس القطة (مسكينة القطة لاتلبس ملابسها بنفسها)

القطة – ميو، ميو، ميو تنهض القطة من الارض وتظهر علامات الخجل على تصرفاتها

القطة – أنا آسفة يا أصدقائي، وسوف اغير من تصرفاتي وأعدكم بأنني سوف أعتمد على نفسي في تلبية متطلباتي وسأكون صديقة الجميع.

اللعب التمثيلي		
عنوان التمثيلية	ثائر والكرة	رقم التمثيلية –1–

المحتوى:

- كان ثائر وهدى يلعبان في غرفتهما ، بينما كانت الام تعد الطعام
- تطلب الام من طفليها أن يرتبا العابهما بعد الانتهاء من اللعب
- ترتب هدى العابها بينما يترك ثائر العابه متناثرة
- يجرح ثائر قدمه بها
- يعطي ثائر وعدا لأمه بانه سوف يرتب العابه مستقبلا



توزيع الادوار: الام، ثائر، هدى

الفعاليات والنشاطات:

ثائر – تعالي يا هدى نلعب

هدى – بماذا نلعب ؟

ثائر – نلعب بالمكعبات

هدى – هيا هيا ياأخي

(تباشر الام باعداد الطعام في المطبخ)

الام – لا تنسوا يا أحبائي أن ترجعا الألعاب الى مكانها بعد الأنتهاء من اللعب

هدى – نعم ياأمي، انا سأعيد هذه الألعاب

ثائر – يترك الالعاب متناثرة على الارض

هدى – الا ترجعها يا ثائر ؟

ثائر – فيما بعد سألعب أولا ......ويخرج كرته ويلعب بها ويردد سأصبح هدافا ...أنا هداف...وإذا به يصطدم بأحدى المكعبات وتجرح قدمه

ثائر – آه..آه قدمي

هدى – ماما..ماما.. لقد جرحت قدم ثائر (تأتي الأم مسرعة)



الأم – دعني الاى قدمك يا بني

ثائر – آه ! قدمي ...   (تباشر الام بتعقيم الجرح وتضميده)

الام – الم أقل لك ياولدي أن ترتب العابك وتعيدها الى مكانها

يخفض ثائر رأسه آسفا لما حصل

ثائر – أنا آسف يا امي وسوف أعيدها

الام – هل أعتبر ذلك وعدا منك ؟

ثائر – نعم يا أمي

هدى – ماما سأرسم ثائرا وهو يعطيك وعده حتى لاينسى............. ويضحك الجميع

عنوان التمثيلية   أين ذهبت سلمى   رقم التمثيلية –2–

المحتوى:

- تعود سلمى من الروضة.
- تسلم على أمها وتدخل غرفتها.
- تطعم سلمى قطتها يوميا.
- وفي أحد الأيام عند عودتها من الروضة لا تطعم قطتها.

توزيع الأدوار: سلمى، أم سلمى، القطة، السرير، الحقيبة، الحذاء، الكرسي، حنفية الماء، الهاتف، الوردة.

الفعاليات والنشاطات:

القطة – لقد حان موعد طعام الغذاء......أنني جائعة، اليوم لم تطعمني سلمى، سأبحث عنها فأين ذهبت سلمى؟

(تباشر القطة بالدخول في غرفة سلمى، لترى هل هي موجودة)

القطة – يا سرير يا سرير، من فضلك قل لي، أين ذهبت سلمى؟

السرير– لقد غادرتني مبكرة كعادتها كل صباح بعد ان قامت بترتيبي، ولم ارها منذ ذلك الحين

تنظر القطة للحقيبة

القطة – ياحقيبة، ياحقيبة... هل رأيت سلمى؟

الحقيبة – حين عادت سلمى من الروضة، خلعتني ووضعتني في مكاني كعادتها ولم أرها منذ ذلك الحين

القطة – حسنا يا ثوب، أين هي سلمى؟

الثوب – بعد عودتها من الروضة، نظفت أكمامي وعلقتني في الخزانة ولم أرها منذ ذلك الحين

القطة – وأنت يا كرسي؟

الكرسي – بعد عودتها من الروضة، جلست عليّ، ثم أنصرفت مسرعة ولم أرها منذ ذلك الحين

القطة – وأنت يا مرآة؟

المرآة – في الصباح الباكر، وقبل أن تذهب الى الروضة، وقفت أمامي تسرح شعرها النظيف ولم أرها منذ ذلك الحين

القطة – أنني جائعة وسلمى لا يمكن أن تنساني، أنها ستأتي لأنها تدري أنني جائعة وتنظر القطة للكرة.... يا كرة، هل رأيت سلمى ؟

الكرة – بعد ظهر أمس لعبنا سوية أنا وهي وأخيها الصغير ثم أعادتني الى مكاني هنا

القطة – وانت يا حنفية الماء؟

الحنفية – حين عادت سلمى من الروضة، غسلت يديها ووجهها ثم غسلت رجليها وأغلقتني ولم أرها منذ ذلك الحين

تنظر القطة الى الهاتف............ وأنت ياصديقي الهاتف ؟

الهاتف – لقد تكلمت سلمى مع صديقة لها ثم أسرعت في الخروج

القطة – وانت يا أيتها الوردة ؟

الوردة – نعم. لقد مرت بقربي وشمت رائحتي الزكية ثم خرجت راكضة دون ان تؤذيني

القطة – أين ذهبت سلمى، ولماذا ذهبت قبل أن تتناول طعامها ؟..........

يأم سلمى، أين ذهبت سلمى ؟

أم سلمى – بعد عودتها من الروضة، سلمت علي، ثم أستاذنتني للذهاب الى بيت جارتنا زينب ولم أرها منذ ذلك الحين.

(تباشر سلمى بفتح باب البيت والدخول الى البيت)

القطة — أين كنت يا سلمى؟

سلمى — كنت في بيت جارتنا زينب

القطة — أنني جائعة

سلمى — ان زينب مريضة، ولم تحضر الروضة هذا اليوم فزرتها حتى أطمئن عليها

القطة — الم تكوني جائعة

سلمى — الواجب اولا ثم الطعام



عنوان التمثيلية الطائرة الورقية رقم التمثيلية -3-

المحتوى:

- يصنع محمد طائرة
- يذهب محمد الى المحل القريب من داره لشراء مواد الطائرة
- تلعب اخته مع صديقتها هدى بالطائرة
- تتمزق الطائرة اثناء اللعب
- يصنع محمد طائرة آخرى

توزيع الادوار: الأب، الأم، محمد، هدى، زينب......أطفال في الصف نفسه

الفعاليات والنشاطات:

زينب – ما أجمل الطائرة

محمد – لقد صنعتها بنفسي

زينب – لكن ينقصها خيط حتى ترتفع في الهواء

محمد – نعم. سأذهب الى محل أبي علي لأشتري خيطا

زينب – العب بها مع صديقتي هدى حتى تعود

محمد – نعم. لكن حافظي عليها

زينب – هيا نلعب بالطائرة



(تباشر زينب اللعب بالطائرة مع صديقتها هدى)

هدى – دعيني العب بها

زينب – آه ! آه! آه! ..... لقد تمزقت الطائرة

(يعود محمد وبيده خيط للطائرة)

محمد – ماذا فعلت بالطائرة ؟

يباشر محمد بالبكاء........ وتدخل الام غرفة محمد

الام – يا زينب وانت يا هدى كان من الافضل ان تحافظا على الطائرة حتى يعود محمد

زينب – أنا آسفة

هدى – انا آسفة

محمد – اريد طائرتي، اريد طائرتي

زينب – لقد تمزقت الطائرة اثناء اللعب

هدى – انا آسفة

الام – خذ ورقا ملونا وأصنع طائرة آخرى

يدخل الاب غرفة محمد

الاب – لماذا تبكي ياولدي ؟

محمد – لقد مزقت هدى وزينب طائرتي



الاب – طائرتك !

تظهر علامات التعجب على وجه الاب

محمد – نعم طائرتي

الاب – تعني انك صنعت طائرة !

محمد – اعطني ورقا وخيطا وسأصنع طائرة آخرى

الاب – ها، ها أحسنت ياولدي بصنعك طائرة جديدة

يضحك الاب مع ولده ويشجعه على اختيار لعبه بنفسه



عنوان التمثيلية سفرة الى الحديقة العامة رقم التمثيلية – 4–

المحتوى:

- يقرر الاصدقاء السلحفاة والارنب القيام بسفرة الى الحديقة العامة
- ينظم اليهم القطة ودبدوب
- يتعاون الجميع في تحضير مستلزمات السفرة
- يصعد الاصدقاء في عربة دبدوب
- يغني الاصدقاء ويفرحون

توزيع الادوار: السلحفاة، الارنب، القطة، دبدوب....أطفال في الصف نفسه

الفعاليات والنشاطات:

السلحفاة – اليوم هو يوم الجمعة

الارنب – في يوم الجمعة لا نذهب الى الروضة

السلحفاة – أين نذهب ياصديقي الارنب ؟

الارنب – نذهب الى الحديقة العامة

السلحفاة – نعم الشمس طالعة والهواء لطيف ولكن يا صديقي الارنب يجب ان تهيىء نفسك الارنب – سألبس ملابسي



تمر القطة بالقرب منهم

القطة – ميو ميو ميو (صباح الخير يا اصدقائي)

الاصدقاء – صباح النور

القطة – اراكم مشغولين

الاصدقاء – نحن نستعد للسفرة

القطة – هل اذهب معكم ؟

الاصدقاء – اهلا بك

السلحفاة – تعالوا جميعا نعد الطعام قبل ذهابنا

ويعد اعداد الطعام

القطة – سألبس ملابسي وسأحمل حقيبة الغذاء

الارنب – وأنا سأحمل سجادة لكي نجلس عليها

السلحفاة – وأنا سأجلب كرتي الصغيرة معي

طوط طوط طوط .... يمر دبدوب بعربته

دبدوب – الى أين أنتم ذاهبون ؟

الاصدقاء – الى الحديقة العامة



دبدوب – هل أذهب معكم ؟

الاصدقاء – أهلا بك

دبدوب – هيا، اصعدوا في العربة

السلحفاة – هيا بنا نصعد

الارنب والقطة – هيا بنا نصعد

الارنب – أنا سأجلس قرب ديدوب

القطة – أنا سأجلس في وسط العربة

السلحفاة – انا سأجلس في مقدمة العربة وتنطلق عربة ديدوب

طوط طوط طو ط ويغني الاصدقاء ويفرحوا

عنوان التمثيلية ترتيب الملابس رقم التمثيلية – 5–

المحتوى:

- تقوم الأم أرنوبة بترتيب ملابس الشتاء
- تسأل أرنوبة الصغيرة أمها
- تطلب الأم مساعدة أبنتها في ترتيب ملابس الشتاء
- تشكر الأم أبنتها على مساعدتها

توزيع الأدوار: الام (ارنوبة)، ارنوبة الصغيرة..... أطفال في الصف نفسه

الفعاليات والنشاطات:

الام (ارنوبة) – تعالي ياحبيبتي نرتب ملابس الشتاء



أرنوبة الصغيرة – نعم ياماما، وماذا أفعل؟

الأم – أرجو أن تساعديني بطيها ووضعها في هذا الصندوق

ارنوبة الصغيرة – ولماذا نقوم بترتيبها ؟

الأم – لأن فصل الشتاء أنتهى، لابد من طيها ووضعها في هذا الصندوق حتى تكون جاهزة في الشتاء القادم.

ارنوبة الصغيرة – سأرتب ملابسي

الأم – أحسنت يا حبيبتي

تباشر الام باعطاء الملابس الصيفية لارنوبة

ارنوبة الصغيرة – وأنا ماذا سأفعل بهذه الملابس

الام – سوف نرتبها ونضعها في الخزانة

ارنوبة الصغيرة – وكيف نرتبها ؟

الام – نقوم بطيها هكذا....

(تباشر الام بطي الملابس أمام أبنتها)

ارنوبة الصغيرة – هكذا يا امي

الام – نعم وبعضها نعلقها في الخزانة الخاصة بها

ارنوبة – سوف أعلق ملابسي



(تشكر الام ابنتها على مساعدتها وتشجعها على الاعتماد على نفسها)

عنوان التمثيلية الساعة رقم التمثيلية —6—

المحتوى:

- ينام بطوط حتى الساعة السابعة والنصف
- موعد الدوام في الروضة هو الثامنة
- تدق الساعة فيستيقظ بطوط
- يغسل يديه ووجهه
- يتناول الحليب
- يذهب مع صديقه دبدوب الى الروضة

توزيع الادوار: الاب، الام، بطوط، الساعة، دبدوب..... أطفال في الصف نفسه

الفعاليات والنشاطات:

الساعة — لقد تاخر بطوط في نومه

تك تك تك........... هيا يا بطوط استيقظ

بطوط — يستمر في نومه

الساعة — تك تك تك............. هيا يابطوط استيقظ

بطوط — نعم. نعم، استيقظت من النوم

الساعة — قل لوالديك صباح الخير

(يفرك بطوط عينيه)



بطوط – صباح الخير يا والدي العزيزين

الاب والام – صباح النور يا بطوط

الساعة – تك تك تك............... اغسل يديك ووجهك

بطوط – نعم سأذهب الى الحمام واغسل

الام – تعال يا بطوط تناول فطورك

يباشر بطوط بشرب الحليب

الاب – احرص يابطوط على تناول الحليب فهو مفيد للصحة

الساعة – تك تك تك............. أغسل يديك ووجهك

(يباشر بطوط بتناول الحليب بعد جلوسه الى المائدة)

الاب – احرص يا بطوط على تناول الحليب فهو مفيد للصحة

الساعة – تك تك تك............ فرش أسنك بالمعجون

بطوط – نعم سأستخدم الفرشاة والمعجون لتنظيف أسناني

الام – هل تحتاج الى مساعدة ؟

بطوط – لا يا أمي سأرتدي ملابسي



الساعة – تك تك تك .... أقفل الأزرار يا بطوط

الام – بأمكاني مساعدتك في قفل الازرار

بطوط – سأسدها بنفسي

صوت .... طوط طوط طوط

الساعة – تك تك تك .... لقد جاء صديقك يا بطوط (دبدوب صديق بطوط)

دبدوب – هيا نذهب الى الروضة بدراجتي الهوائية

يباشر بطوط بحمل حقيبته

بطوط – ماما سأذهب مع صديقي دبدوب

الام – مع السلامة

عنوان التمثيلية ملابس عيد الميلاد رقم التمثيلية –7–

المحتوى:

- تلتقي الامهات ام مروة وام سحر في أحد الازقة المؤدية الى السوق
- تقام حفلة عيد ميلاد مروة
- تهيىء ام مروة ملابس ابنتها
- ام سحر تسمح لابنتها انتقاء ملابسها وتحضيرها



توزيع الادوار: ام مروة، ام سحر

الفعاليات والنشاطات:

ام سحر – مرحبا ام مروة كيف حالك واحوال العائلة؟

ام مروة – مرحبا بخير والحمد لله

ام سحر – ما هذه الملابس؟

ام مروة – انها ملابس لـ(مروة) هيأتها استعدادا لعيد ميلادها

ام سحر – وهل تهيئين ملابسها بنفسك؟

ام مروة – نعم الا تفعلين الشيء نفسه؟

ام زينب – ان ابنتي تهيء ملابسها لوحدها وأرجو ان تعلمي ابنتك الاعتماد على نفسها في تحضير ملابسها مع اعطاء النصائح عند الضرورة.

عنوان التمثيلية	هيا نلعب	رقم التمثيلية -8-

المحتوى:

- تحمل المعلمة بطاقات مرسوم عليها طفل يغسل وجهه وآخر يمشط شعره وآخر يأكل طعامه وآخر يرتب فراشه وآخر ينام في فراشه وآخر ينظف الطعام المتناثر على المائدة وآخر يقضي حاجته في المكان المخصص(التواليت).

توزيع الادوار: المعلمة، محمد، هدى، وداد..........اطفال في الصف نفسه

الفعاليات والنشاطات:

المعلمة – صباح الخير يا أحبائي

الاطفال – صباح النور

المعلمة– اليوم سوف نلعب

محمد – ست ماذا نلعب؟

المعلمة – عندي مجموعة من الصور تمثل مهارات يقوم بها كل طفل في بيئته وسوف يقوم أحدكم بتمثيل ما موجود في الصور وعليكم ان تشاركونا وتحدثونا، حسنا من يرغب ان يبدأ أولا.

(تباشر المعلمة باعطاء هدى بطاقة فيها صورة طفل يمشط شعره)

هدى – تبدأ باداء دور تمشيط الشعر

الاطفال – ست ان هدى تمشط شعرها

المعلمة – نعم ان هدى تمشط شعرها وان على كل ولد او بنت ان يمشط شعره باستخدام المشط او الفرشاة وذلك لان الترتيب والنظافة مهم لكل فرد.

وداد – ست انا

المعلمة – تفضلي، تقدم المعلمة بطاقة فيها صورة طفلة تنظف الطعام المتناثر على المائدة

الاطفال – انها تنظف المائدة من الطعام

المعلمة – احسنتم يا احبائي انه عند الانتهاء من تناول الطعام يجب ان ننظف المائدة من الطعام المتناثر وان نساعد والدينا في ارجاع الصحون الى مكان الغسيل.

المعلمة – هيا يا اطفال صفقوا لـ (وداد)على حسن ادائها

ندى – ست. انا

المعلمة – تفضلي. تقدم المعلمة صورة طفلة تسد ازرار قميصها

الاطفال – انها تسد الازرار

المعلمة – احسنتم. لابد لنا عند لبس القميص ان نقوم بسد الازرار وان لانترك ازرارملابسنا مفتوحة وذلك لان منظره سيكون غير جميل

المعلمة – شكرا يا ندى على حسن ادائك.......... وهكذا مع بقية الصور

(تشجع المعلمة الاطفال على ضرورة الاعتماد على النفس في تلبية متطلباتهم وعدم الاعتماد على الآخرين (ملحق6)



عنوان التمثيلية	خلع البنطلون	رقم التمثيلية -9-

المحتوى:

- اداء الحركات التمثيلية الصامتة عن ارتداء الملابس وخلعها.

توزيع الادوار: المعلمة، علي، محمد، أحمد........ أطفال في الصف نفسه

الفعاليات والنشاطات:

المعلمة – صباح الخير

الاطفال – صباح النور

المعلمة – سنقوم اليوم باداء بعض الحركات التمثيلية الصامتة عن ارتداء الملابس وخلعها وسنشارك جميعا في اداء هذه الحركات، حسنا من منكم سيبدأ؟

علي – ست أنا

المعلمة – ان علي سيؤدي دورا ما وعليكم جميعا ان تشاركوني وتحدثوني عن الدور الذي سيؤديه

الاطفال – نعم. ست



المعلمة – تبدأ باعطاء علي بطاقة مرسوم عليها (طفل يحاول خلع البنطلون بمسك البنطلون من فوق)

الاطفال – انه يقوم بخلع البنطلون

المعلمة – نعم. انه يقوم بخلع البنطلون من خلال مسك البنطلون من فوق

(تعطي المعلمة بطاقة مرسوم فيها طفل ينزل البنطلون نحو الاسفل)

محمد – يبدأ باداء الدور

المعلمة – انه ينزع البنطلون

المعلمة – نعم، عندما نريد ان نخلع البنطلون يجب ان نمسكه نحو الاسفل ونشده لغاية آخره، وشكرا لك يا محمد.

احمد – ست.. أنا

تقدم المعلمة بطاقة مرسوم عليها طفل ينزل البنطلون كاملا

الاطفال – انه يقعد على الارض

المعلمة – نعم عندما نريد ان نخلع البنطلون يجب ان نجلس على الارض او على كرسي لسحب البنطلون حتى يسهل خلعه....... وهيا يا أطفال صفقوا لـ (أحمد) على حسن ادائه.

مالك – ست انا

المعلمة – تفضل يا مالك

تباشر المعلمة باعطاء مالك بطاقة مزسوم عليها طفل يخلع البنطلون حتى النهاية

احمد – يبدأ باداء الدور

الاطفال – انه يخلع البنطلون

المعلمة – احسنتم يا أحبائي

(تجري المعلمة مناقشة مع الاطفال تتعلق بضرورة الاعتماد على النفس في ارتداء الملابس وخلعها)

عنوان التمثيلية لعبة الثعابين والسلالم رقم التمثيلية – 10 –

المحتوى:

- تأتي الأم من السوق وفي يدها لعبة.
- لعبة الثعابين والسلالم.
- يتعجب الاطفال من هذه اللعبة.
- تعلم الام أطفالها كيفية اللعب بها.

توزيع الادوار: الام، محمد، علي......... أطفال في الصف نفسه

الفعاليات والنشاطات:

(الاطفال محمد وعلي...ماما...ماما قادمة من السوق)

محمد – ماذا في يدك يا ماما؟



الام – لعبة

الاطفال (محمد وعلي) – لعبة!!!

تظهر علامات التعجب على وجه محمد وعلي

الام – نعم، لعبة الثعابين والسلالم

الاطفال– وكيف نلعبها؟

الام – ان هذه هذه اللعبة تحتاج الى زار والى قطعتين من الخشب لتحريكها على الارقام.

محمد – وكيف نحرك الزار؟

الام – يرمى الزار على الورقة وبعدها نحرك الخشبة الخاصة بك على اللعبة ابتداء من الرقم الموجود في الزار.

علي – وما هذه السلالم؟

الام – عندما تصل السلم حسب الرقم الموجود في الزار لديك تصعد السلم

(تجري الام مناقشة مع اطفالها، بأن الاطفال الذين يصعدون السلم هم الذين يعتمدون على أنفسهم في لبس الملابس وتناول الطعام وشرب الماء وتنظيف المائدة وربط عقدة الحذاء)

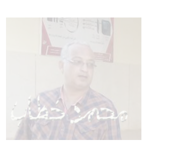
محمد – والثعابين؟

الام – ان الثعابين تقوم بابتلاع الخشبة الخاصة بك والنزول الى الارقام السفلى

(تجري الام مناقشة مع أطفالها بان الثعابين تقوم بابتلاع الاطفال الذين يرمون بقايا الطعام لوحدهم ولا يتحملون المسؤولية بل يعتمدون في كل شيء على غيرهم)

الاطفال – هل يمكننا اللعب بها ؟

الام – تفضلوا يا أحبائي.


محمد خطاب

ملخص البحث

تُعَدُّ الاستقلالية من السمات الرئيسة في شخصية الطفل، لأنها تشكل مجموعة من الصفات الإنسانية المتمثلة في الشجاعة والإقدام والجرأة والمبادأة والصبر وتساعد في نمو شخصية الطفل وتمنحه الثقة والاحترام الذاتي، وتبرز مشكلة البحث

لقد لمست الباحثة من خلال عملها معلمة في الروضة، أن هناك شكاوى من قبل الأهل حول اعتماد أطفالهم عليهم في تأدية بعض الأعمال الخاصة بهم في حين تسمع من المعلمات، أن الأطفال يبدون سلبيين في بعض المواقف نحو عدم وضع الألعاب في مكانها، وبعثرة الطعام في فترة التغذية والاعتماد على المعلمة في أخراج الطعام من الحقيبة، وربط رباط الحذاء وغير ذلك... مما دفع الباحثة الى القيام بدراسة استطلاعية، لعينة من الأمهات والمعلمات بلغت (30) أماً ومعلمةً من ثلاث رياض أطفال، وأشارت نتائج الدراسة الاستطلاعية الى انخفاض في سلوك الاعتماد على النفس بنسبة 80 ٪ لدى اطفال الروضة، وفي ضوء هذه النتيجة، وجدت الباحثة أن هذه المشكلة جديرة بالاهتمام مما يستوجب دراستها دراسة علمية تكشف عن الأسباب التي أدت الى ظهورها و زيادتها.

- اختلاف نتائج الدراسات السابقة في استخدامها للبرامج التربوية في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة، ويوجد من يؤيد استخدام البرامج لتنمية الاعتماد على النفس، ومن يرفض استخدامها لنتائجها السلبية، ومما حدا بالباحثة أن تسعى للتوصل الى صورة واضحة تجاه هذا الاختلاف.

وبما أن الجانب الانفعالي له أهميته لأنه يمثل جانبا من جوانب النمو النفسي ويؤثر في توجيه سلوك الطفل، فإن دراسة هذا الجانب وما يتضمنه من مكونات، ومنها الاعتماد على النفس يؤثر في سلوك الأطفال وتصرفاتهم في حياتهم

المستقبلية، التي تنعكس آثارها على المجتمع سلباً أو أيجاباً فالاعتماد على النفس هو أحد مظاهر النمو الأنفعالي ومن أهمها.

وقد استهدف البحث الحالي التعرف على أثر أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة ولتحقيق هذا الهدف وضعت الباحثة الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي يستخدم فيها أُسلوب القصة في الاختبار القبلي والبعدي لقياس الاعتماد على النفس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية التي يستخدم فيها أُسلوب اللعب التمثيلي في الاختبار القبلي والبعدي لمقياس الاعتماد على النفس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والضابطة على مقياس الاعتماد على النفس بعد استخدام أسلوب القصة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية والضابطة على مقياس الاعتماد على النفس بعد استخدام أسلوب اللعب التمثيلي.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية بعد استخدام أسلوبي القصة واللعب التمثيلي.

اقتصر البحث الحالي على عينة من الأطفال في مدينة بغداد الكرخ (الأولى والثانية) فيما يتعلق بالدراسة الميدانية وعلى عينة من الأطفال الذين لا يعتمدون على أنفسهم في روضة الأريج الواقعة في مدينة بغداد (الكرخ الثانية) للعام الدراسي 2001 – 2002 فيما يتعلق بالدراسة التجريبية.

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي الخاص بالمجموعة الضابطة العشوائية الاختيار، وبلغ عدد الأطفال عينة البحث (45) طفلا قسموا الى ثلاث مجموعات (تجريبيتين وضابطة) كل مجموعة بلغت (15) طفلا، فقد دربت المجموعة التجريبية الأولى على أسلوب القصة ودربت المجموعة التجريبية الثانية على أسلوب اللعب التمثيلي، اما المجموعة الضابطة فقد بقيت بدون تدريب.

وكوفئت المجموعات الثلاث في المتغيرات (الأعتماد على النفس والعمر الزمني وعدد أفراد الأسرة وترتيب الطفل في أسرته وسكن الطفل ومستوى تعليم الوالدين)

أعد مقياس الاعتماد على النفس، حيث تم التحقق من صدق فقراته وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء في القياس والتقويم وعلم النفس، وتم استخراج القوة التمييزية لفقراته وتم استخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات (0,83) وبذلك تكوّن المقياس في صيغته النهائية من (30) فقرة تضمن ثلاث بدائل تدرجت كل فقرة بـ (2،1،0) وتم بناء البرنامج بأسلوبي: القصة واللعب التمثيلي، وقد تبنت الباحثة نظرية التعلم الاجتماعي وقد تم اعتماد عدد من الاستراتيجيات في البرنامج (المناقشة الجماعية وأوقات الراحة وتدريب الأمهات والتعزيز والتغذية الراجعة).

وتكوّن البرنامج من (20) جلسة بواقع جلستين أسبوعيا مدة تطبيق البرنامج (9) أسابيع وبعد معالجة البيانات باستخدام اختبار(ولكوكسن) واختبار (مان وتني) واختبار(مربع كا)^2 واختبار(t-test) لعينتين مستقلتين وتحليل التباين،توصل البحث الى النتائج الآتية:

- لقد حققت المجموعة التجريبية الأولى زيادة ملحوظة في درجات الأعتماد على النفس في الأجراء البعدي عند مقارنتها بالدرجات في الأختبار القبلي، اذ كان الفرق دالا احصائيا عند مستوى دلالة (0,05)

- لقد حققت المجموعة التجريبية الثانية زيادة ملحوظة في درجات الأعتماد على النفس في الأجراء البعدي عند مقارنتها بالدرجات في الاختبار القبلي، اذ كان الفرق دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05)
- إنَّ الفرق في درجات الاعتماد على النفس بين المجموعتين:(التجريبية الأولى والضابطة) في الاختبار البعدي، كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- إنَّ الفرق في درجات الاعتماد على النفس بين المجموعتين:(التجريبية الثانية والضابطة) في الاختبار البعدي، كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.
- إنَّ الفرق في درجات الاعتماد على النفس بين المجموعتين التجريبيتين: (الأولى والثانية) في الاختبار البعدي، لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,05)

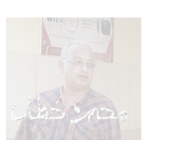
وفي ضوء نتائج البحث تقدمت الباحثة بعدد من التوصيات، والمقترحات ومن التوصيات:

- تعميم أسلوبي القصة واللعب التمثيلي في رياض الأطفال لثبوت فائدتهما العملية.
- ضرورة الاهتمام بالتدريب على أسلوبي القصة واللعب التمثيلي في برامج إعداد وتدريب المعلمين.
- ضرورة تضمين أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي في مناهج كليات المعلمين ومعاهد المعلمين.
- إشراك الآباء والأمهات في برامج تدريبية لزيادة توعيتهم بأهمية الاعتماد على النفس في حياة أطفالهم المستقبلية.
- الاستفادة من مقياس الاعتماد على النفس لتشخيص الأطفال الذين لا يعتمدون على أنفسهم من قبل المعلمين وأولياء أمور الأطفال.

ومن المقترحات:

- دراسة مقارنة لأثر أسلوبي: القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة وحسب متغير الجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.
- دراسة مقارنة لأثر أسلوبي :القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة في أكثر من روضة.
- دراسة أساليب المعاملة الوالدية وأثرها في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة.





المصادر والمراجع

أولا: المصادر العربية

1. الالوسي، جمال حسين واميمة علي خان (1983) علم النفس الطفولة والمراهقة، بغداد، مطبعة جامعة بغداد.
2. الالوسي، وفاء طاهر عبد الوهاب عبد الغني (1999) أثر برنامج تدريبي لتخفيف السلوك العدواني والاتكالي وزيادة النمو اللغوي لدى الاطفال المتخلفين عقليا، بغداد، كلية التربية، جامعة بغداد (اطروحة دكتوراه)
3. ابراهيم عبد الستار وآخرون (1993). العلاج السلوكي للطفل أساليبه ونماذج من حالاته، عالم المعرفة، الكويت.
4. أبو جادو، صالح محمد علي (2000). علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
5. أبو حجلة، أميرة (1985). في مسرح الكبار والصغار، الدار العربية للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
6. ابو عليا، محمد مصطفى (1996). برنامج تدريب المرشدين التربويين اثناءالخدمة (اساليب التعزيز الايجابي والسلبي)، عمان، مديرية التدريب التربوي.
7. ابو النيل، محمودالسيد (1980). الاحصاء النفسي والاجتماعي ، القاهرة، ط3، مكتب الخانجي
8. ابو ملحم، علي (1970). في الادب وفنونه، لبنان، الطبعة العصرية
9. ابو هنيدي، مصطفى ابراهيم (1979). مسرح العرائس التعليمي ، الكويت، مجلة تكنولوجيا التعليم، الاتحاد العربي للتعليم التقني، السنة الثانية،ع (4).
10. احمد، سعد مرسي وكوثر حسين كوجك (1991). تربية الطفل ما قبل المدرسة، القاهرة، ط2، عالم الكتب.

11. احمد، سعد مرسي وكوثر حسين كوجك (1983). تربية الطفل ما قبل المدرسة، عمان، الدار العربية للنشر والتوزيع.
12. اسماعيل، محمد عماد الدين وآخرون (1974). كيف نربي أطفالنا (التنشئة الاجتماعية في الاسرة العربية)، القاهرة، دار النهضة العربية.
13. اينون، دروثي (2000). دليل التعلم المبكر (ملف المعلومات الصحية) ترجمة مركز التعريب والترجمة، عمان، ط1، الدار العربية للعلوم.
14. البيلاوي، فيولا (1979). الاطفال واللعب، مجلة عالم الفكر، مجلد 10،ع 3
15. البيلاوي، فيولا (1985). دراسة تجريبية في تعديل السلوك عند الاطفال المضطربين سلوكيا عن طريق اللعب، مجلة العلم الاجتماعية، مجلد 13، ع4.
16. بحري، منى يونس (1990). العادات غير الصحية عند العراقيين من وجهة نظر الامهات، بغداد، مجلة العلوم النفسية والتربوية،ع 18.
17. بحري، منى يونس (1984). اللعب وسيلة لتنمية ثقة الطفل بنفسه وقدرته على اتخاذ القرار في الاسرة العراقية (بحث ميداني منشور) مقدم الى الندوة العلمية حول دور البيت في تعزيز الثقة بالنفس واتخاذ القرار لدى الابناء، بغداد للفترة من 25/4 ـ 26/4 / 1984.
18. برناردى، جوزيبنيا كوتوني (1998). تعالوا نلعب سويا ترجمة طارق الاشرف ومراجعة كاميليا عبد الفتاح، القاهرة، دار الفكر العربي.
19. براون، ج اليس (1983) انتاج واستخدام التقنيات التربوية بطريقة التعلم الذاتي (كتاب التطبيقات العملية)، ترجمة مصباح الحاج عيسى وآخرون الكويت، ط1، مكتبة دار الفلاح.
20. بلقيس، احمد وتوفيق مرعي (1982). الميسر في سيكولوجية اللعب، عمان، دار الفرقان للنشر.
21. بهادر، سعدية محمد علي (1988). برامج اطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الصدر لخدمات الطباعة والنشر.

22. بوريني، علي خالد محمد (1992). دور معلم المرحلة الاساس في توظيف اللعب وتمثيل الادوار وتنمية التفكير في التدريس، عمان، مجلة رسالة المعلم ، مجلد 33، ط4.
23. البياتي، شوكت عبد الكريم (1989). تطور فن الحكواتي في التراث العربي واثره في المسرح المعاصر، العراق، وزارة الثقافة والاعلام، دار الشؤون الثقافية العامة، ط1.
24. البياتي، عبد الجبار توفيق (1985). التحليل الاحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية الطرق اللامعلمية، الكويت، ط2، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، دار التأليف والترجمة.
25. البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس (1977). الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، الجامعة المستنصرية، مطبعة المؤسسة الثقافية العمالية.
26. التاج، رضا كامل حمدان (1998). اثر اسلوب لعب الدور في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ بطيء التعلم بمرحلة التعليم الاساس في الاردن، بغداد، كلية التربية، الجامعة المستنصرية (اطروحة دكتوراه).
27. التميمي، سميعة علي حسين (2000). اثر اسلوب النمذجة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى اطفال الروضة، بغداد، كلية التربية، الجامعة المستنصرية (رسالة ماجستير).
28. تن، السير برسي(1946). التربية حقائقها وأصولها الاولى، تعريب عبد العزيز البسام، بغداد ، مطبعة المعارف.
29. جابر، جابر عبد الحميد(1999). استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة ، ط1، دار الفكر العربي.
30. جابر، جابر عبد الحميد(1977). علم النفس التربوي ، القاهرة، دار النهضة العربية.
31. جابر، جابر عبد الحميد وخيري أحمد كاظم(1973). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية.

32. جابر، جابر عبد الحميد وخيري أحمد كاظم(1970). الوسائل التعليمية والمنهج ، القاهرة، دار النهضة المصرية، مطبعة الاستقلال الكبرى.

33. جاسر، احمد السيد حسن (2001). اللعب كعملية تعليمية عند الاطفال، القاهرة، مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ع12.

34. جمعة، حمودة بن فرج (2001). اثر برنامج ارشادي في تنمية المهارات الاستقلالية لدى الاطفال المتخلفين عقليا، بغداد، كلية التربية، الجامعة المستنصرية (رسالة ماجستير).

35. الجوفي، اميرة هاشم جابر (2002). اثر برنامج ارشادي باستخدام ثلاثة أساليب في تنمية الاتجاه العلمي لدى طلبة الجامعة، بغداد، كلية التربية، الجامعة المستنصرية (اطروحة دكتوراه).

36. الحاج، فائز محمد علي (1988). الامام ابو حامد الغزالي (505 هـ) من اعلام التربية العربية الاسلامية، الرياض، المجلد 3، الناشر مكتب التربية لدول الخليج.

37. حسين، كمال الدين (2001). فن العرائس والاطفال، القاهرة، مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ع12.

38. حسب الله، احمد عبد الغني ابراهيم (2001). اثر برنامج اللعب على بعض جوانب النمو اللغوي لدى عينة من الاطفال في عمر ست سنوات، القاهرة، مجلة خطوة،المجلس العربي للطفولة والتنمية،ع12.

39. الحديدي، علي (1976). ادب الاطفال، القاهرة ،ط2، مكتبة الانجلو المصرية.

40. الحديدي، علي (1972). ادب الاطفال واثره في تربية الناشئة، مجلة كلية التربية، الجامعة الليبية،ع3.

41. الحلي وآخرون (1985). مبادىء التربية، بغداد، مطبعة جامعة بغداد.

42. الحمداني، موفق (1985). الطفولة، بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، بيت الحكمة.

43. الحيلة، محمد محمود (2000). تصميم وانتاج الوسائل التعليمية والتعلمية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

44. الخفاف، ايمان عباس علي حسن (2000). اثر الارشاد في العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ، بغداد، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد (رسالة ماجستير).

45. الخطيب، جمال ومنى الحديدي (1997). تعديل السلوك، عمان، منشورات جامعة القدس المفتوحة.

46. الخطيب، جمال (1993). اساليب تعديل السلوك ، عمان، دار الشروق.

47. الخطيب، رناد يوسف (1987). رياض الاطفال واقع ومنهاج، عمان، الاردن.

48. خليل، عزة (2000). الانشطة في رياض الاطفال ، القاهرة، ط2، دار الفكر العربي.

49. الدوري، فارس عبد الهادي (1981). اهمية القصة في تربية النشء، مجلة التربية، ادارة الاعلام التربوي، ع 10.

50. دياب، فوزية (1987). نمو الطفل وتنشئته بين الاسرة ودور الحضانة، القاهرة، دار الشباب للطباعة، مكتبة النهضة المصرية.

51. ديلور، جاك (1995). التعلم ذلك الكنز المكنون (التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة)، تقرير اللجنة الدولية للتربية، اليونسكو، مكتب الكتب الاردني.

52. راتب، اسامة كامل (1999). النمو الحركي (مدخل النمو المتكامل للطفل والمراهق)، القاهرة، دار الفكر العربي مدينة نصر.

53. الربيعي، هدى هاشم (1999). برنامج تعليمي في توظيف الدراما في المواد الدراسية للمرحلة الثانوية، بغداد، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد (اطروحة دكتوراه).

54. الرحيم، احمد حسن (1988). الابعاد النفسية والتربوية عند ابن سينا، بغداد، جامعة بغداد، مركز احياء التراث العربي.

55. الريماوي، محمد عودة (1988). علم النفس التطوري ، عمان، منشورات جامعة القدس المفتوحة.

56. زاهر الغريب واقبال بهبهاني (2000). تكنولوجيا التعليم نظرة مستقبلية،القاهرة، دار الكتاب الحديث.

57. زهران، حامد عبد السلام (1980). التوجيه والارشاد النفسي، القاهرة، ط2، الناشر عالم الكتب، عبد الخالق ثروت.

58. زهران، حامد عبد السلام (1977). علم النفس النمو والمراهقة، بيروت، ط5، دار العودة.

59. السامرائي، رنا هشام (1999). اثر استخدام الدمى القفازية في تنمية بعض الخبرات المقبولة اجتماعيا لدى طفل الروضة، بغداد، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد (رسالة ماجستير).

60. سليد، بيتر (1981). مقدمة في دراما الطفل ، ترجمة زاخر لطيف، مصر، منشأة المعارف الاسكندرية.

61. سلام، محمد زغلول (1973). دراسات في القصة العربية الحديثة، اصولها اتجاهاتها اعلامها، مصر منشاة المعارف بالاسكندرية، الناشر جلال وشركاؤه.

62. السيد، خالد عبد الرزاق (2001). فاعلية استخدام انواع مختلفة من اللعب في تعديل بعض اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة، القاهرة،مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، مجلد1، ع3.

63. السيد، محمد علي (1988). الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، عمان، ط1.

64. السيد، فؤاد البهي (1971). علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، ط2، مطبعة دار التأليف.

65. الشربيني، زكريا ويسرية صادق (2000). تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، القاهرة، دار الفكر العربي.

66. شرف، عبد العزيز (2001). كيف تكتب القصة (القصة، الرواية، المقال القصصي)، القاهرة،ط1، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.

67. الشوباشي، محمد مفيد (1964) القصة العربية القديمة، مصر، دار القلم.

68. شيفر، شارلز وهوارد ميلمان (1996). مشكلات الاطفال والمراهقين واساليب المساعدة فيها، ترجمة نسيمة داود ونزيه حمدي، عمان، ط2.

69. الصافي، عنان غازي (2000). بناء مقياس السلوك الاستقلالي لطلبة المرحلة المتوسطة في مدينة بغداد، بغداد، كلية التربية، جامعة بغداد (رسالة ماجستير).

70. الصياد، هادي (1991). تصميم وتجريب برنامج لتدريس صناعة الدمى في قسم التربية الفنية، بغداد، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد (رسالة ماجستير).

71. صيام، محمد وحيد (2001). دراسة فاعلية الرسم واستخدام الالوان في تعليم اطفال الرياض أسس الصحة والسلامة (دراسة تجريبية)، القاهرة، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، مجلد 1،ع 1.

72. الصوالحة، محمد احمد (2000). استخدام لعب الادوار في معالجة الاضطرابات النفسية لدى عينة من اطفال الروضة، بغداد، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ع 1.

73. الطائي، فخرية جميل (1981). لعب الاطفال اسسه ومستلزماته التربوية والنفسية، بغداد، مطبعة الاديب البغدادية.

74. الطالب، عمر احمد (1989). ادب الاطفال في العراق، بغداد، ط 1، دار ثقافة الاطفال.

75. الطاهر، علي جواد (1967). فن القصص العراقي المعاصر، بيروت، دار المكتبة العصرية.

76. الطواب، سيد محمود (1986). اثر اللعب التمثيلي في النمو اللغوي لدى اطفال الحضانة، حولية كلية التربية، جامعة الامارات، السنة الاولى، ع 1.

77. عاقل، فاخر (1974). التربية قديمها وحديثها، بيروت، ط 1، دار العلم للملايين.

78. العامري، عامرة ابراهيم اسماعيل (1996). اثر استخدام مسرح الدمى في تعليم وحدة الخبرة لرياض الاطفال في العراق، بغداد، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد (رسالة ماجستير).

79. عبد الكافي، اسماعيل عبد الفتاح (2002).القراءة للاطفال الصغار، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، مجلد2،ع 5، دار الكتب المصرية.

80. عبد الدايم، عبد الله (1978) التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى اوائل القرن العشرين، بيروت، ط3، دار العلم للملايين.

81. عبد الرزاق، اسعد وعوني كرومي (1980). طرق تدريس التمثيل ، بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

82. عبد الرزاق، مدحت(1979). سيكولوجية الطفل في مرحلة الروضة، بغداد، منشورات وزارة الثقافة والاعلام، الموسوعة الصغيرة 440.

83. عبد الرحمن، محمد وعدنان عارف مصلح(1983). رياض الاطفال، عمان، ط1، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

84. عبد الهادي، نبيل(2000). نماذج تربوية معاصرة، عمان، ط1، دار وائل للطباعة والنشر.

85. عبد الهادي، عبد الغني (1977). دور القصة في العملية التربوية، قطر، مجلة التربية، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، ع 20.

86. عجاوي، محمد وماهر ابو الهول (1994). اثر رياض الاطفال على التحصيل الاكاديمي في المرحلة الابتدائية، تونس، المجلة العربية للتربية المجلد14، ع1.

87. العجيلي، شذى عبد الباقي (1979). دراسة تحليلية لقصص الامهات العراقيات، بغداد، كلية التربية، جامعة بغداد (رسالة ماجستير).

88. عدس، عبد الرحمن ويوسف قطامي وآخرون (1996). اساسيات علم النفس التربوي، عمان، منشورات جامعة القدس المفتوحة.

89. عزيز، عمر ابراهيم (1993). القيم السائدة في القصص الشعبية العربية والكردية في الكتب المطبوعة في العراق (دراسة مقارنة)، بغداد، كلية التربية، جامعة بغداد (رسالة ماجستير).

90. العمر، ياسين عبد الصمد عبد العزيز (1996). اثر استخدام الاسلوب القصصي في تحقيق الاهداف السلوكية لمادة التربية الاسلامية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائية، العراق، كلية التربية، جامعة البصرة (اطروحة دكتوراه).

91. العناني، حنان عبد الحميد (2001). برامج تربية الطفل، عمان، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع.

92. العناني، حنان عبد الحميد (2000). الطفل والاسرة والمجتمع، عمان، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع.

93. العناني، حنان عبد الحميد (2000). الدراما والمسرح في تعليم الطفل منهج وتطبيق، عمان، ط5، دار الفكر للنشر والتوزيع.

94. العناني، حنان عبد الحميد (1999). أدب الاطفال، عمان، ط4 ، دار الفكر للنشر والتوزيع.

95. العناني، حنان عبد الحميد (1999). صورة الطفولة في التربية الاسلامية، عمان، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع.

96. العناني، حنان عبد الحميد (1993). الدراما والمسرح في تعليم الطفل منهج وتطبيق، عمان، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع.

97. عودة، محمد ومحمد رفقي عيسى (1984). الطفولة والصبا، الكويت، دار القلم.

98. العيثاوي، امل داود سليم (1998) اثر الارشاد باللعب في بعض المظاهر السلوكية غير السليمة لدى اطفال الروضة، بغداد، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد (رسالة ماجستير).

99. غيث، محمد عاطف (1987). تاريخ التفكير الانساني، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية.

100. غازدا، جورج وأم وايموندجي (1986). نظريات التعلم ترجمة علي حسين عجاج وعطية محمود هنا، الكويت، عالم المعرفة.

101. الفخري، سالمة داود وآخرون (1982). سيكولوجية الطفولة والمراهقة، بغداد، مطبعة جامعة بغداد.
102. الفقي، حامد عبد العزيز (1977). دراسة ميدانية لمشكلات تلاميذ المدرسة الابتدائية في الكويت، الكويت، مجلة الاداب والتربية، ع 12.
103. الفقي، حامد عبد العزيز (1977). دراسات في سيكولوجية النمو ،الكويت، جامعة الكويت.
104. الفلاح، سعدية محمد عبد الله (1999). دراسة مقارنة في السلوك الاستقلالي والذكورة والانوثة بين الاطفال المحرومين وغير المحرومين من امهاتهم في المدارس الابتدائية في بغداد، بغداد، كلية التربية، جامعة بغداد (اطروحة دكتوراه).
105. فلوح، فالح (1988). حول أدب الاطفال في مدارس الرياض، قطر، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم،ع 88.
106. الفهد، اخلاص علي حسين (2001). تقويم خبرات طفل الروضة في الصحة والسلامة باستخدام الرسوم التوضيحية، بغداد، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد (رسالة ماجستير)
107. فورستر.ام (1960). اركان القصة ، القاهرة، دارالكرنك للنشر.
108. قطامي، يوسف ونايفة قطامي (1998). نماذج التدريس الصفي عمان، دارالشروق.
109. قطامي، يوسف ونايفة قطامي (1993). نماذج التدريس الجيد عمان، دارالشروق.
110. قطامي، يوسف ونايفة قطامي وآخرون (1990). علم النفس التطوري ، عمان، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
111. القوصي، عبد العزيز (1964). علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية، مصر، مكتبة النهضة المصرية.
112. القوصي، عبد العزيز (1952). علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية، مصر، مكتبة النهضة المصرية.

113. كاظم، سميرة عبد الحسين (1990). المهارات الاجتماعية الاساسية للأطفال الملتحقين برياض الاطفال واقرانهم غير الملتحقين، بغداد، كلية التربية، جامعة بغداد (رسالة ماجستير).

114. المحاميد، شاكر عقلة خلف (2000). الاعتمادية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة المرحلة الاساسية في الاردن، بغداد، بغداد، كلية التربية، الجامعة المستنصرية (اطروحة دكتوراه).

115. محمد، عادل عبد الله (1999). دراسات في نمو طفل الروضة، عمان، دار الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع.

116. محمد، جعفر صادق (1989). قصص الاطفال في العراق للفترة (1969-1979) ، بغداد، رسالة ماجستير في الدراسات الادبية واللغوية.

117. محمود،علي عبد الحليم (1975). القصة العربية في العصر الجاهلي ، دار المعارف بمصر مطبعة دار نشر الثقافة.

118. مردان، نجم الدين ومنى يونس بحري (1990). اثر القصص المصورة في التنمية اللغوية لأطفال الحضانة، بغداد، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ع 3.

119. مردان، نجم الدين وسميرة نور محمد (1988). تقويم منهج رياض الاطفال من وجهة نظر المعلمات ، بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد.

120. مردان، نجم الدين (1987). سيكولوجية اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة ورياض الاطفال، بغداد،، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

121. مردان، نجم الدين (1970). رياض الاطفال في الجمهورية العراقية تطورها ومشكلاتها واسسها التربوية والنفسية ، بغداد، مطبعة الزهراء.

122. مزاهرة، ايمن وليلى حجازي نشيوات وليلى عبد الرزاق (2000). مبادىء صحة الطفل وتغذيته،عمان، ط1، دار الخليج.

123. مسعود، جبران (1978). الرائد معجم لغوي عصري، بيروت، ط3، مجلد2، دار العلم للملايين.

124. معلوف، لويس (1986). المنجد في اللغة والاعلام، بيروت، ط6، دار المشرق، التوزيع المكتبة الشرقية.

125. المعايطة، خليل ومصطفى العمش ووليد المحيسن (2000). مدخل الى الخدمة الاجتماعية ، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

126. المعروف، صبحي عبد اللطيف (1986). نظريات الارشاد النفسي والتوجيه التربوي، بغداد، مطبعة القادسية.

127. مكي، الطاهر احمد (1978). القصة القصيرة، دراسات، القاهرة، دار المعارف.

128. ملص، محمد بسام (1988). لعب الاطفال التمثيلي، قطر، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية، ع 87.

129. ملص، محمد بسام (1986). اثر نشاط الطفل التمثيلي في التربية، الرياض، مجلة رسالة الخليج العربي، السنة السادسة، ع 17.

130. ملص، محمد بسام (1985). سيكولوجية اللعب، قطر، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية، ع72.

131. ملص، محمد بسام (1983). مقدمة الى دراما الطفل، مجلة الفيصل، السنة 7، ع 80.

132. منصور، طلعت وآخرون (1977). أسس علم النفس العام ،القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، مطبعة أطلس.

133. موسى، عبد المعطي وآخرون (1992). الدراما والمسرح في تعليم الطفل منهج وتطبيق، الاردن، دار الاول للنشر والتوزيع.

134. ميلر، سوزانا (1987). سيكولوجية اللعب، ترجمة حسن عيسى، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع120.

135. ميلر، سوزانا (1974). سيكولوجية اللعب، ترجمة رمزي حليم يسى، القاهرة، مطابع الهيئة المصرية العامة.

136. الناشف، هدى (2001). استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، القاهرة، دار الفكر العربي.

137. نجار، فريد (1965). كيف يتعلم الطفل في السنوات الخمس الاولى في حياته، لبنان، المجلة التربوية، السنة الرابعة، وزارة التربية الوطنية اللبنانية.

138. نيل، ليرت (1980). التجريب في العلوم السلوكية ترجمة موفق الحمداني وعبد العزيز الشيخ، بغداد، مطبعة جامعة بغداد.

139. الهاشم، جوزيف وآخرون (1964). المفيد في الادب العربي ، بيروت،ج 2للسنة الثانوية السادسة، منشورات المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع.

140. هوهمان، ماري وديفيد ويكارت (1998). تربية الاطفال الصغار (ممارسات التعليم الناشط لبرامج اطفال ما قبل المدرسة) ترجمة محمد صالح خطاب، الولايات المتحدة الامريكية، مطبعة الهاي سكوب بيسلاني ميشغن، مركز الكتب الاردني.

141. هوسلر، ميلس (بدون سنة طبع). عالم الطفل ترجمة رمزي بس مراجعة ابو الفتوح رضوان، الناشر دار الهلال.

142. هيكل، عبد العزيز فهمي (بدون سنة طبع). طرق التحليل الاحصائي، بيروت، دار النهضة العربية.

143. الهيتي، هادي نعمان (1988). ثقافة الاطفال، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب.

144. الهيتي، هادي نعمان (1989). ادب الاطفال للصف الخامس معهد اعداد المعلمين، بغداد، ط1، مطبعة وزارة التربية.

145. وزارة التربية، العراق (1985). الاهداف التربوية للمراحل الدراسية كافة في القطر العراقي، المديرية العامة للتخطيط التربوي، مديرية التوثيق والدراسات،ط1، ع197، مطبعة وزارة التربية.

146. وزارة التربية، العراق (1986). منهج الروضة للصفوف الثالثة لدور المعلمات فرع رياض الاطفال،بغداد مطبعة وزارة التربية.

147. وزارة التربية، العراق (1990). الاهداف التربوية في القطر العراقي ط2، مطبعة وزارة التربية.

148. ولش، هيبو ام (1990). الطفل والمجتمع، ترجمة محمد باقر تويج، بغداد، ط1، ج1، دار ثقافة الاطفال.

149. ويتيج، ارنوف (1981). سلسلة ملخصات شوم نظريات ومسائل في سيكولوجية التعلم، الرياض، دار ماكجروهيل للنشر والتوزيع، دار المريخ.

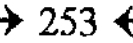
150. يعقوب، لويس (1990). الطفل والحياة، ط1، الدار المصرية اللبنانية.

151. يحيى، حسب الله (1985). مقدمة في مسرح الاطفال ، بغداد، ط1، مطبعة دار الرسالة.



ثانيا: المصادر الاجنبية

1. Allin, Robert B., Jr, And Others,(1980), Intensive Home–Based Treatment Interventions with Mentally Retarded/Emotionally Disturbed Individuals and Their Families. U.S. Virginia, March.
2. Anastasi A; (1976), Psychology Testing, N. Y. 4th Edition Macmillan Co.
3. Bandura A; (1977), Social Learning Theory, N. J. Prentice–Hall Inc ,.
4. Beller E; (1955), Dependenecy and Independence in Young Children; Child Development, Vol.87.
5. Bergman J; (1974), Understanding Educational Measurement and Evaluation; N. J ,London.
6. Briely M; (1987), Writing to Read Full Day Kindergarten Evaluation; Ohio , U.S.A.
7. Burns SM& Brainerd CJ;(1979), Effect of Constructive and Dramatic Play on Perspective Taking in Very Young Children; Developmental Psychology; Vol. 15, No.5, 512–521.
8. Campbell D,& Stanly J; (1963), Experimental and Quasi–Experimental designs for Research; Chicago, Rand McNally College publishing Company.
9. Cohen D H; (1977), Kindergarten and Early School;, N.J,Englewood Cliffs. Prentice –Hall.
10. Ebel RL; (1972), Essentials of Educational Measurement; N.J. Prentice –Hall, Englewood Cliffs, Inc,.
11. Geller DM;(1978) Involvement in Role–Playing Simulations; A Demonstration with Studies on Obedience, Journal of Personality and Social Psychology, Vol.36, No.3.

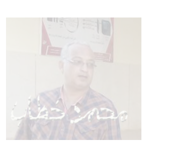


12. Good CV; (1973), Dictionary of Education; London ,3rd edition;.
13. Grandall VJ, Proston A, & Robson A; (1960), Reaction and The Development all Independence and Achievement, behavior young children, Child Development ,Vol.31.
14. Griffing P;(1983), Encouraging Dramatic Play in Early Childhood; Young children ,Vol.39, No.2, Jan.
15. Hazen N &Black B;(1984), Social Acceptance: Strategies Children Use and How Teachers Can Help Children Learn Them; J Citation Young Children Vol. 39, No. 6, Sep.
16. Heweet S et al.(1970), The Family and The Handicapped Child; new sons George Allen and Unwin LTD ,Great Britain..
17. Johnson R C & Medinnus R G; (1968), Child Psychology Behavior and Development; N.Y. John Wiley and sons Inc.
18. Kieff J;(1994), Early Childhood Education in The McAllen Independent School District; A Contract Study U.S.A,Texas.
19. Levy J;(1978), Play Behavior; New York, John wiley and sons.
20. Little, Wesley J;(1971), A Comparative Study of The Social Maturity of Kindergarten Age Children; Dis, Abst, Int,Vol.32 ,No.2.
21. Martin–Smith, Alistair; (1995), Quartum Drama Transforming Consciousness Through Narrative and Role–Play; Journal–citation: Journal of Educational Thought/Revue de la Pensee Educative; Vol.29 n1 p34–44 Apr.
22. Mehrens W A & Lehman I J ;(1973),Measurement and Evaluation in Education and psychology, Holt, Rinchart & Winston, Inc, U.S.A.
23. The Ministry of Education and Training;(1998), Wishes to acknowledge the contribution of the many individuals, groups, and organizations that participated in the

development and refinement of The Kindergarten Program, 1998. Copyright, Queens Printer for Ontario ISBN 0–7778–7384–2.
24. Mitchall S H; (1982), Selecting Appropriate Literature for The Pre– School Child–Life With Out Fairy Tales; Research. Report.
25. Nunnally J C; (1970), Introduction to Psychology Measurement ,N. Y. Mac Graw–Hill.
26. Rosen C E;(1974), The Effect of Sociodramatic Play on Problem–Solving Behavior Among Culturally Disadvantage Pre School Children ; Child Development Vol.45.
27. 178. Schwartz P;(1978), The Relationship Between Parental of Attitudes and Independence Developing for Middle and High School Students; Child Development; Vol.49.
28. Shaftel F& Shaftel G;(1968), Role Playing for Social Values Decision Making in The Social Studies; N. J, Eqlewood ciffs, printice– hall ,Inc.
29. Smilansky S; (1968), The Effect of Socio Dramatic Play on Disadvantaged Pre–School Children; N.Y., willey and Sons Inc.
30. Smith P K, Cowie H & Blades B; (1998), Understanding Children's Development, Basic Psychology, N.Y. 3th Edition.
31. Stanly J, Ahmann, O'clock MD; (1975), Measuring and Educational Achievement ; 2nd Edition; Boston London.
32. Staub E;(1971), The Use of Role Playing and Induction in Children Learning of Helping and Sharing Behavior; Child Development, Vol. 42.
33. Taylor, K.W; (1967), Parents and Children Learn Together, N.Y. Teacher College Press Columbia university.
34. Walter, Gorden A; (1981), Experimental Learning and Change; theory design and practice, N.Y. willey.

35. Watson L; (1965), Psychology of The Child, N.Y. ,3th Edition.
36. Welton, D A & John T M; (1976), Children and Their World Teaching Elementary Social Studies; rand ,MC, Nally Publishing Company.
37. Winter B& Marian R; (1958), The Relation of Need for Achievement to Learning Experiences in Independence,N.Y, Journal of Educational Thought ;Van Nostrand.
38. Woeppel P; (1990), Facilitating Social Skills Development in Learning Disabled and or Attention Defict disordered Second to Fifth Carde Children and parents;U. S.A. Florida Practicum Nova University.
39. Young, D;(1981), Parents Treatment Toward Their Children and Independence Training Practices Middle School Student; Dist ,Abst ,Int.






مكتبة المجتمع العربي
للنشر والتوزيع




مكتبة المجتمع العربي
للنشر والتوزيع



تنمية الإعتماد على النفس لدى طفل الروضة

(بإسلوبي القصة واللعب التمثيلي)



مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع

الأردن-عمان-وسط البلد- ش. السلط - مجمع الفحيص التجاري- تلفاكس: 2739 463 6 962+

خلوي 5651920 79 962+ ص.ب 8244 الرمز البريدي 11121 جبل الحسين الشرقي

الأردن - عمان - الجامعة الأردنية - ش. الملكة رانيا العبدالله - مقابل كلية الزراعة - مجمع زهدي حصوة التجاري

www.muj-arabi-pub.com

E-mail : info@muj-arabi-pub.com

moj_pub@yahoo.com





دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع

الاردن - عمان - مرج الحمام - شارع الكنيسة - مقابل كلية القدس

هاتف 0096265713906 فاكس 0096265713907

جوال: 00962-797950880

dar_aleasar@hotmail.com